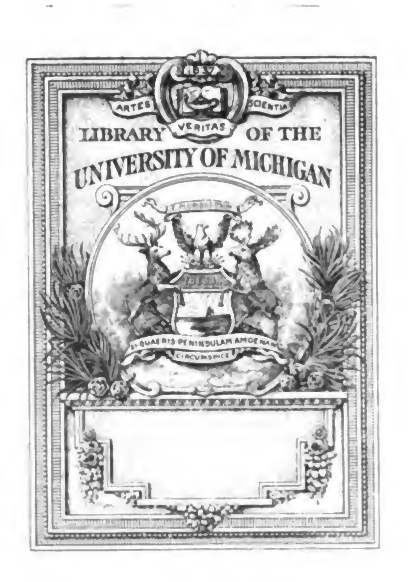
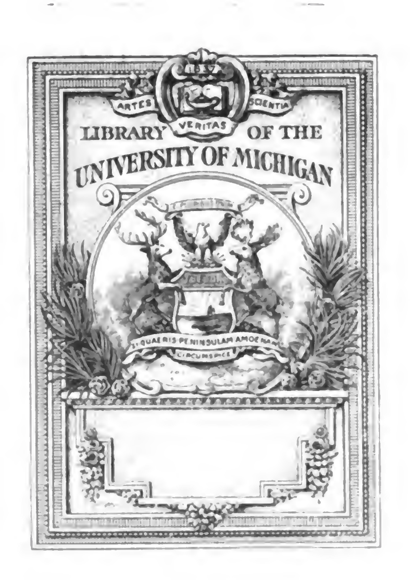
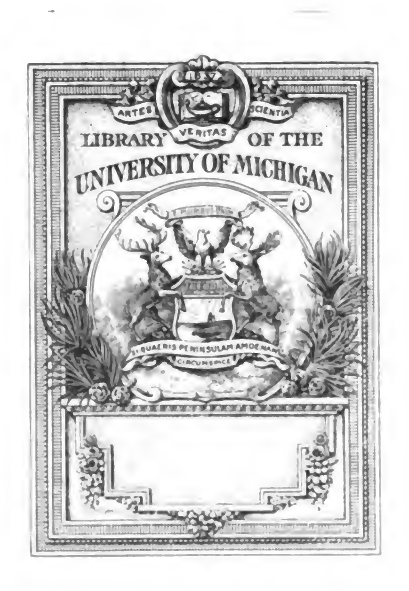
Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogik


ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE


ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE


ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE







NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

GEGENWÄRTIG HERAUSGEGEBEN

VON

ALFRED FLECKEISEN UND HERMANN MASIUS
PROFESSOR IN DRESDEN PROFESSOR IN LEIPZIG.

NEUNUNDFÜNFZIGSTER JAHRGANG.
140
EINHUNDERTUNDVIERZIGSTER BAND.

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.
1889.

JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK. +

ZWEITE ABTEILUNG.

HERAUSGEGEBEN

VON

HERMANN MASIUS.

BG

FÜNFUNDDREISZIGSTER JAHRGANG 1889

ODER

DER JAHNSCHEN JAHRBÜCHER FÜR PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK
EINHUNDERTUNDVIERZIGSTER BAND.

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

1.
SCHULREFORM UND EINHEITSSCHULE.

Die eingabe des geschäftsausschusses für deutsche schulreform an den fürsten-reichskanzler und der empfang der deputation bei hrn. von Gossler hat die frage der reform unseres höheren schulwesens und mit ihr den gedanken der 'einheitsschule' wieder sehr entschieden auf die tagesordnung gesetzt. wenn nun die laien, um diesen ausdruck hier zu gebrauchen, so laut ihre stimme erheben, nebenher allerdings von einer ziemlichen anzahl von fachmännern unterstützt, wenn das thema in allen tagesblättern in gröstmöglicher öffentlichkeit abgehandelt wird, was man der sache wegen beklagen, aber nicht ändern kann, so wird es den schulmännern, die auf einem andern standpunkte stehen, nicht blosz gestattet sein, sondern geradezu als pflicht erscheinen müssen, zu der frage entschieden stellung zu nehmen und offen auszusprechen, dasz und warum sie den grundgedanken dieser bestrebungen nicht annehmen können. es handelt sich dabei gar nicht um persönliche oder sachliche interessen, nicht darum, ob die vertreter mancher unterrichtszweige künftig eine gröszere oder geringere rolle spielen sollen, auch durchaus nicht um das verhältnis zwischen den humanistischen gymnasien und realgymnasien — sie haben hier beide fast das gleiche interesse — sondern um eine grosze culturfrage unseres volkes, die nicht entschieden werden darf, ohne dasz nicht auch die verfechter des bestehenden zu worte gekommen sind, und die auch für Preuszen nicht allein auf grundlage der preuszischen verhältnisse gelöst werden kann. denn die richtung, für welche man sich in Preuszen entscheidet, würde erfahrungsgemäsz mindestens für ganz Norddeutschland bestimmend sein, ohne dasz die gleichen gründe überall vorlägen. nun aber scheint manches einer entscheidung im sinne der eingabe günstig. unleugbar drängt die strömung der zeit nach dieser richtung, die geplante reform hat wohltönende schlagworte für

sich, sie gilt ihren anhängern für national, für praktisch, für fortschrittlich, und was sie empfehlen, das scheint dem sog. gesunden menschenverstande so einleuchtend, so sonnenklar, dasz nur grämliche pedanten und lichtscheue finsterlinge diesen wahrheiten sich verschlieszen können. denn die bestrebungen jener vereinigung für schulreform laufen im wesentlichen darauf hinaus, einen gemeinschaftlichen unterbau für alle gattungen höherer schulen zu schaffen, etwa bis einschlieszlich der jetzigen untersecunda (II b), und darauf einen dreiclassigen oberbau zu setzen, der nun in verschiedener weise sich entwickelt.

Wir fragen zunächst: welche gründe macht man gegen die bestehende organisation geltend?

Ein früher oft angeführtes argument, die jetzige zweiteilung der höheren bildungsanstalten verursache einen gefährlichen zwiespalt zwischen den höher gebildeten, bringt die 'eingabe' nicht wieder vor, doch mag der vollständigkeit halber auch dieser punkt hier kurz berührt werden. ist es in unsern vielgliedrigen culturverhältnissen, denen eine ebenso durchgebildete arbeitsteilung entspricht, unmöglich, allen höher strebenden die gleiche bildung angedeihen zu lassen, so wirken doch jetzt das bewustsein gemeinsamer, nationaler güter, das interesse an den öffentlichen angelegenheiten und die gemeinsame arbeit an der örtlichen selbstverwaltung in ganz anderer weise einigend, wie es wohl früher der fall war, wo diese interessen entweder gar nicht oder in nur sehr geringem masze bestanden und wo etwa litterarisch-ästhetische dinge die gebildeten ausschlieszlich beschäftigten. in der zeit, da dies so stand, um die wende des 18n und 19n jahrhunderts, gab es allerdings eine 'einheitsschule', nemlich die alte lateinschule; in dieser zeit war sie ebenso wohl möglich als notwendig, heute ist sie weder das eine noch das andere.

Dagegen betont nun die 'eingabe' mit aller entschiedenheit, unsere gegenwärtigen schuleinrichtungen stellten eltern und schüler allzu früh vor die notwendigkeit der berufswahl, und da dann natürlich diejenigen anstalten bevorzugt würden, welche am meisten 'berechtigungen' bieten, also die gymnasien, so führe das wieder einen ungesunden andrang zu diesen herbei und zwinge die einen, die schule ohne reifeprüfung zu verlassen, verleite andere, die zum studium an sich wenig geeignet seien, doch schlieszlich dazu, die reifeprüfung zu bestehen, woraus sich wieder die beklagenswerte überfüllung der gelehrten berufe ergebe. deshalb müsse eine einrichtung geschaffen werden, welche die wahl des berufs auf ein späteres lebensalter verlege und also allen schülern bis zum 15n oder 16n lebensjahre eine derartig abgeschlossene bildung gebe, dasz sie entweder ins praktische leben übergehen oder zur oberschule fortschreiten könnten.

Dem gegenüber sei zunächst darauf hingewiesen, dasz z. b. in Sachsen und zum teil auch in Preuszen wie in andern bundesstaaten

der geforderte einheitliche 'unterbau' bis zur quarta einschlieszlich bereits besteht. die sächsische volksschule schlieszt für die knaben, welche sie nach vollendetem 9n jahre verlassen, genau an die sexta der gymnasialanstalten an und wieder die drei untern classen beider arten derselben sind nach den umgestaltungen vom j. 1882 (verschiebung des griechischen nach III^b, verstärkung des französischen in V und IV) einander so genähert, dasz der übergang vom gymnasium zum realgymnasium und umgekehrt sich ziemlich leicht vollzieht. diese einrichtung besteht seit der gleichen zeit z. b. auch in Preuszen, dagegen fehlt dort jene unterste stufe des gemeinsamen unterbaus fast ganz, weil dort die gymnasien sog. 'vorclassen' besitzen. doch das ist hier nebensache; das entscheidende ist, dasz die berufswahl auch jetzt durchaus nicht mit dem 9n, sondern erst mit dem 12n oder 13n lebensjahre getroffen werden musz. ob aber der knabe sich für das studium eignet oder nicht, das vermögen die lehrer nach den erfahrungen der ersten drei jahre in den meisten fällen mit ziemlicher sicherheit zu beurteilen, nur dasz es den eltern häufig schwer fällt, die praktischen folgerungen zu ziehen. die realschule und die höhere bürgerschule nimmt an dieser übereinstimmung der lehrziele in den drei untern classen allerdings nicht vollständig teil, weil das latein dort nicht zu den pflichtfächern gehört, immerhin bietet sie gelegenheit zum freiwilligen erlernen desselben, auch hier stöszt also der übergang nicht auf unüberwindliche schwierigkeiten. gewis freilich werden jetzt die eltern, die nur eine realschule oder höhere bürgerschule am orte haben, in die lage versetzt, ihre söhne, die sich einem gelehrten berufe widmen wollen, spätestens nach vollendetem 12n oder 13n jahre aus dem hause zu geben, aber wie soll das überhaupt ganz vermieden werden? hätte dann nicht das platte land dasselbe anrecht auf berücksichtigung wie kleinere städte? oder fällt es dem landpfarrer, dem lehrer etwa leichter, die kosten für den auswärtigen unterhalt seiner söhne zu erschwingen, als dem bürger einer kleinen stadt? so wenig wie sich dieser nachteil ausgleichen läszt, so wenig hat jede stadt das recht, eine einrichtung zu fordern, die ihren bürgern jene notwendigkeit erspart. es ist im grunde auch gar kein so groszes unglück, wenn einmal ein junger mann, der zum studium sich ebenso gut oder besser eignet, als mancher, welcher die bank eines gymnasiums beschwert, nicht dazu kommt, weil die gelegenheit am orte dazu fehlt; die zeiten, wo allein die 'studierten' zu angesehenen stellungen gelangen konnten, sind doch wohl vorüber. ist nun aber der übergang von der einen schulart zur andern schon jetzt keineswegs so schwierig, wie er geschildert wird, so lassen die speciell sächsischen erfahrungen auch durchaus nicht ein starkes bedürfnis nach demselben, also auch nicht ein besonders häufiges verfehlen der berufswahl erkennen, vielmehr das gegenteil. nach den uns mitgeteilten amtlichen aufstellungen sind nemlich in den drei schuljahren 1885/87 von den 16 gymnasien des königreichs Sachsen bei einer durchschnittlichen gesamtschüler-

zahl von 5580 köpfen jährlich durchschnittlich 38 schüler auf realgymnasien oder realschulen, von den 11 realgymnasien mit jährlich etwa 2800 schülern 21 auf gymnasien, 32 auf realschulen, von den 20 öffentlichen realschulen mit 3160 schülern nur 20 auf gymnasien, 28 auf realgymnasien übergegangen; es haben also überhaupt in jedem jahre nur 1,5 procent die anstalt gewechselt, und zwar überwiegend zöglinge der unterclassen, deren lehrziele doch, wie oben betont, sich nur wenig von einander unterscheiden. jedenfalls ergibt sich daraus, dasz für Sachsen durchaus keine veranlassung vorliegt, zu gunsten der 'freizügigkeit' von einer schulgattung zur andern änderungen im bestehenden vorzunehmen, dasz also etwaige übelstände, wenn sie anderwärts stärker hervortreten, sich ohne jede radicale umgestaltung sehr wohl heben lassen. ein ähnliches ergebnis liefert ein blick auf die jährliche durchschnittsziffer der abiturienten aller drei schularten in Sachsen. in den jahren 1885/87 haben die 16 gymnasien etwa 400, die 11 realgymnasien 125 abiturienten mit dem reifezeugnis entlassen; ein solches erhielten also dort 41 procent, hier 22 procent aller überhaupt abgehenden, und auch von denen, welche ihre anstalt vor erreichung dieses zieles verlieszen, ist die nicht geringe zahl derer noch in abzug zu bringen, welche oft aus ganz äuszerlichen gründen, wie z. b. übersiedelung der eltern, auf gleichartige anstalten an andern orten übergiengen.

Dasz indes die gymnasien auch an solchen elementen leiden, die überhaupt nicht dahin gehören, das weisz niemand besser als die gymnasiallehrer. doch hat dies etwa allein in den gerügten übelständen seinen grund, und nicht vielmehr in der ungesunden sucht vieler eltern, mit ihren söhnen höher hinaus zu wollen, als es die verhältnisse an sich vernünftigerweise empfehlen? auch macht sich diese erscheinung offenbar in Preuszen viel mehr geltend als in Sachsen. denn dort gibt es, wie herr von Gossler der deputation unumwunden zugestanden hat, zu viel kleine, nicht recht lebensfähige gymnasien, zu wenig realschulen und höhere bürgerschulen; die logik verlangt also dort nur die umkehr dieses ungesunden zahlenverhältnisses, nicht aber den umsturz der bestehenden schuleinrichtungen. in Sachsen, wo 27 realschulen neben ebenso vielen gymnasialanstalten stehen, wo auszerdem die gymnasien nicht auch noch mit 'vorschulen' belastet sind, tritt diese erscheinung viel weniger hervor, und ist deshalb auch die zahl der gymnasiasten, die das freiwilligenzeugnis nur 'ersitzen' wollen, eine viel geringere; sie mag in den jahren 1885/87 durchschnittlich nur etwa 100 betragen haben. eine wirkliche änderung kann hier nur durch eine umgestaltung des berechtigungswesens herbeigeführt werden, die freilich eine sehr schwierige aufgabe ist, und die wohl vor allem in der herabsetzung der anforderungen für manche dienstzweige, z. b. für die post, keinesfalls aber in einer ausdehnung der freiwilligenprüfung auf alle diese berechtigung erstrebenden jungen leute zu suchen wäre, die jedenfalls aber

nicht von der schulbehörde abhängt. wirklich gründliche hilfe freilich könnte nur eine umwandlung der anschauung über die äuszern vorteile der gelehrten berufe bringen, diese jedoch steht nur von einer groszen erweiterung unserer volkswirtschaftlichen grundlagen, d. h. von einem noch weit umfänglicheren betriebe des gewerbes, des handels und der colonisation zu erwarten. sind doch nicht etwa die gelehrten berufe allein, sondern fast alle höheren berufe überhaupt 'überfüllt', ein zwingender beweis dafür, dasz die jetzige gestaltung unseres höheren unterrichtswesens nicht die ursache dieser erscheinung bildet, sondern sie höchstens besonders sichtbar werden läszt. sucht man sie in der beschaffenheit der schulen, so bekämpft man lediglich die symptome, aber das grundleiden selber trifft man damit nicht.

Endlich sollen unsere höheren lehranstalten deshalb besonders reformbedürftig sein, weil sie nicht diejenige vorbildung geben, 'welche den fortschritten der gegenwart und der entwicklung unseres vaterlandes innerhalb der letzten jahrzehnte entspricht'. wir wollen es deutlicher ausdrücken: nach der ansicht der reformer treiben unsere humanistischen gymnasien zu viel latein und griechisch, vielleicht auch zu viel geschichte und religionslehre, zu wenig mathematik, naturwissenschaften und neuere sprachen; sie geben auch der körperlichen ausbildung zu wenig raum, sie sind kurz gesagt zu wenig 'national', zu wenig 'praktisch', zu wenig 'zeitgemäsz'. nun, wir wollen hier nicht fragen, ob nicht mancher von denen, die im praktischen leben vorwurfsvoll ausrufen: 'warum habe ich nicht lieber statt lateinisch und griechisch auf der schule ordentlich französisch und englisch gelernt?' mit besserem rechte sich die frage vorlegte: 'warum habe ich die schöne universitätszeit so unverantwortlich vergeudet, statt sie mit zur erwerbung oder vervollkommnung neusprachlicher kenntnisse zu benutzen?' wir wollen auch nicht über den wert oder unwert der classischen sprachen und der classischen bildung hier weiter reden, denn mit denjenigen, welche die sog. naturwissenschaftliche weltanschauung an stelle der bisher geltenden, auf der zusammenfassung des christlichen, antiken und nationalen beruhenden bildung setzen möchten, können wir uns doch nicht verständigen, weil über principien sich nicht streiten läszt. doch so weit gehen die reformer des ausschusses zunächst nicht, sie wollen die classische bildung keineswegs ausschlieszen, sie wollen sie nur zurückdrängen, um andern, angeblich notwendigeren dingen raum zu schaffen, namentlich auch für die körperliche ausbildung mehr zeit zu gewinnen. nun ist zunächst nichts ungerechter, als körperliche gebrechen wie kurzsichtigkeit oder die untauglichkeit vieler gymnasialschüler zum kriegsdienst der schule ausschlieszlich oder auch nur vorwiegend auf die rechnung zu setzen, wie es so gern und so oft mit einer wahrhaft erstaunlichen unbefangenheit geschieht. als ob nicht der schüler weitaus den grösten teil des tages zu hause zubrächte, als ob auf ihn die gesetze der vererbung keine

anwendung litten, als ob nicht die schule selber seit jahren bestrebt wäre, alle unter den gegebenen verhältnissen nur möglichen verbesserungen durchzuführen! gewis bleibt noch vieles zu wünschen übrig, aber das streben mindestens sollte man anerkennen. die schulgebäude sind ungleich heller, die beleuchtungseinrichtungen vollkommener, die lehrbücher in druck und papier weit leichter lesbar geworden als früher, für beschränkung der häuslichen arbeiten, für gelegenheit zum turnen und baden wird überall eifrig gesorgt, und wer etwa täglich gelegenheit hat, schüler auf den turn- und spielplätzen zu sehen, der wird kaum den eindruck haben, dasz er ein verhocktes, verkümmertes geschlecht vor sich habe, dem nur mit einer radicalcur geholfen werden könne. ins hellenische altertum können wir uns freilich nicht zurückversetzen, es ist auch unmöglich, den unterricht auf 24 wochenstunden zu beschränken, wie phantasievolle reformer vorgeschlagen haben; der bei weitem gröste teil der arbeit, welche die zöglinge unserer höheren schulen im leben zu leisten haben werden, ist nun einmal geistiger und nicht körperlicher natur. und weiter: unser volk hat in den letzten zwanzig jahren mit einem schlage die politischen versäumnisse von jahrhunderten nachgeholt, seine militärischen und vielfach auch seine staatlichen einrichtungen, merkwürdigerweise sogar seine schulen gelten dem auslande als muster, wir zuerst von allen völkern haben einen ernsthaften anfang gemacht, die sociale frage zu lösen, allerorten klagen die bisher im weltverkehr herschenden völker über den immer gewaltiger anschwellenden deutschen wettbewerb und sie finden den wichtigsten grund dafür darin, dasz die Deutschen eine ungleich bessere geschäftliche und insbesondere sprachliche vorbildung besitzen als sie selber. nun, die männer, die das leisten und geleistet haben, sind keineswegs auf der 'einheitsschule' gebildet, sondern in den veralteten, hinter dem geiste und den bedürfnissen der zeit so traurig zurückgebliebenen gymnasien und realgymnasien! und diesen schulen soll nicht anders zu helfen sein, als mit einer radicalen umwälzung?

Zugegeben indes einmal, alle vorwürfe der reformer wären vollinhaltlich begründet, was würde denn nun diese ihre einheitsschule leisten? sie müste doch alle die gerügten übelstände beseitigen, sie müste national, praktisch, wissenschaftlich sein, sie müste den zudrang ungeeigneter elemente zu den höheren studien abschneiden und die berufswahl erleichtern. da ist es nun zunächst eine wunderliche sache, dasz diese gepriesene 'einheitliche organisation' nicht etwa eine auf deutschem boden erwachsene idee, sondern aus — dem auslande, zunächst aus Schweden importiert ist. wir huldigen nicht dem chauvinismus; aber es scheint uns doch eine selbstverständliche forderung, dasz die organisation des schulwesens aus dem geiste der nation erwachse. mit mühe haben wir uns auf politischem gebiete von der herschaft fremder ideale und phrasen befreit, und jetzt muten uns die reformer zu, ein fremdes pädago-

gisches ideal als allein heilbringend anzunehmen! und dazu sind die staaten, welche die einheitsschule mehr oder weniger angenommen haben, Schweden, Dänemark, Frankreich, demokratisch organisiert, Deutschland aber ist monarchisch-aristokratisch im guten sinne des wortes; nicht das souveräne volk, der 'herr Omnes', wie Luther sagt, gibt bei uns die letzte entscheidung, sondern die aristokratie der gesinnung und der bildung in verbindung mit einer festgegründeten monarchie, und das soll mit gottes hilfe so bleiben. dem gegenüber geht durch die einheitsschule ein demokratisierender, nivellierender zug. schon die motivierung beweist das. weil etwa 80 procent der preuszischen gymnasialschüler nicht zur reifeprüfung gelangen, sondern nur etwa 20 procent, so will man diesen 20 procent die unterrichtsweise aufzwingen, welche den niedrigeren bedürfnissen oder fähigkeiten der 80 procent entspricht, nur eben, weil — es 80 procent sind. die mehrheit soll auch hier entscheiden, wo sie gar kein recht hat. man wird versucht, an das berufene égaliser les intelligences der französischen revolution zu denken. drückt nun an sich schon jede nivellierung der natur der sache nach alles hervorragendere herab, so wird diese folge der 'einheitsschule' noch klarer, wenn man die sache selber ins auge faszt. sie will die quadratur des zirkels, denn sie erstrebt die vereinigung zweier dinge, die sich nicht vereinigen lassen, die vorbildung für das praktische leben im engern sinne, für handel, gewerbe u. a. m., und die vorbereitung für eine höhere, d. i. eine wissenschaftliche bildung, oder genauer genommen: die erstere soll eine vorstufe für die letztere sein, denn da natürlich die mehrzahl der schüler praktischen berufen sich zuwendet, so musz die unterschule bis II^b eben ausschlieszlich für diese eingerichtet werden. nun aber ist nicht nur das masz der kenntnisse für die praktische vorbereitung anders zu bemessen, sondern der ganze geist des unterrichts ist ein anderer. für jene sind fertige resultate zu geben, eine erweckung des forschtriebes, des wissenschaftlichen sinnes und der selbständigen thätigkeit ist ausgeschlossen, denn der schüler lernt, um seine kenntnisse später unmittelbar zu verwerten und um sich einigermaszen in der welt zu orientieren. ist das bis zu einem gewissen grade erreicht, dann hat er eine sog. abgeschlossene bildung sich angeeignet. wer nun freilich die schluszergebnisse einer solchen näher kennt, für den hat sie wenig bestechendes. die fähigkeit, einen französischen oder englischen text zu übersehen und in leidlichem deutsch wiederzugeben, ist meist gering, in religion, geschichte, litteratur ist im günstigsten falle ein gerippe der äuszern thatsachen vorhanden, regere teilnahme zeigt sich gewöhnlich nur in den exacten wissenschaften, von einer geistigen reife kann bei 15- bis 16jährigen leuten überhaupt keine rede sein. indessen, das ist nicht anders möglich, die lehrer leisten was sie vermögen, die schüler erreichen das ziel, dem sie zustreben, die schulen dieser art sind durchaus notwendig und wirken in ihrem kreise segensreich. nur paradiere man nicht allzu sehr mit dieser 'abge-

schlossenen bildung', am wenigsten behaupte man, sie sei eine vorbereitung für die höhere, die wissenschaftliche bildung. das ist sie eben gerade deshalb nicht, weil sie dem schüler die vorstellung erweckt, er wisse genug, wenn er abgeht. das gymnasium vielmehr wie das moderne realgymnasium wird dann sein höchstes ziel an seinen zöglingen erreichen, wenn es den abiturienten mit dem bewustsein entläszt, dasz er nicht am ende, sondern am anfange seiner geistesarbeit stehe, und dasz diese überhaupt niemals zu einem wirklichen abschlusz gelange. nicht nur ein gewisses masz von kenntnissen soll es ihm vermitteln, sondern vor allem die fähigkeit, nun selbständig weiterzukommen. so ergänzen sich nicht etwa die ziele der 'oberschule' und der geplanten vorschule, sie schlieszen sich vielmehr aus. der, welcher aus dieser in jene übergeht, wird dann gewöhnlich mit der ansicht kommen, er habe eigentlich das alles schon gehabt, er wird des frischen interesses für das entbehren, was ihm hier geboten wird, er wird mindestens in die gänzlich veränderte behandlungsweise sich schwer oder gar nicht finden, und wird dann abgehen, um nun eben ein 'brotstudium' zu ergreifen. was jetzt glücklicherweise doch nur eben bei einer minderheit zutrifft, das würde dann die grosze mehrheit charakterisieren. das elendeste banausentum käme zur herschaft, eben die halbbildung würde allgemein, welche die reformer aus der welt schaffen möchten.

Da die reformer auch herrn von Gossler einen durchgearbeiteten unterrichtsplan nicht überreicht haben — der herr minister hat sie vielmehr erst dazu aufgefordert — da auch der bekannte vorschlag des herrn von Schenkendorff nicht über allgemeine grundzüge hinauskommt, so entziehen sich ihre besondern absichten noch der kritik. doch, da es hier eben auch auf das einzelne ankommt, so wollen wir zur näheren erläuterung einen solchen plan heranziehen, wie ihn Rethwisch in den 'jahresberichten über das höhere schulwesen' jahrgang 1886 s. 75 ff. aufgestellt und begründet hat, und wie er sich mehr oder weniger überhaupt gestalten musz, wenn die reformer zu ihrem ziele kommen wollen. auf den ersten blick fällt dabei ins auge, dasz die humanistischen fächer zu gunsten der realistischen und neusprachlichen stark verkürzt sind. der religionsunterricht soll in der dreiclassigen oberschule (II^a, I^b, I^a) mit 1 stunde sich begnügen, die kirchengeschichte wird der geschichte zugewiesen, die mit der geographie zusammen doch nur über 2 stunden verfügt, dabei allerdings die alte geschichte auf das latein (mit 6 stunden) abwälzt, was auf der stillschweigenden voraussetzung beruht, dasz jeder philolog künftighin geneigt oder geeignet sei historischen unterricht zu erteilen und der historiker auf diesen zweig verzichte. selbst wenn man die preuszischen gymnasien heranzieht, welche in der that mittelalter und neuzeit auf 3 stunden in I^b und I^a verweisen, so ergibt sich ein rückschritt gegen den jetzigen zustand; für Sachsen, wo der gleiche stoff auf die vier classen von II^b bis I^a verteilt ist, wäre die neuerung noch viel einschneidender. das deutsche ist in den

mittel- und oberclassen um 1 stunde verstärkt, das zeichnen wird mit 2 stunden pflichtfach bis I^a, die mathematik erhält in V—II^b 5 (statt 4) stunden, naturbeschreibung 3 statt 2, physik von III^a bis I^a 3 stunden (statt 2 von II^b an); das französische ist in III^b bis II^b mit 8, weiter hinauf mit 3 stunden angesetzt. man traut seinen augen nicht! so viel soll uns jetzt noch die übung in diesem idiom, so viel diese litteratur wert sein, dasz wir dazu in diesen classen mehr als den vierten teil sämtlicher (30) wochenstunden verwenden? ist es denn überhaupt wahr, dasz die mehrzahl der schüler im praktischen leben in solchem masze das französische beherschen musz? und eine solche schule soll 'nationaler' sein, als die bisherige! ein ganz neues element bringt der plan insofern als er von der untersten stufe ab dem schüler die wahl zwischen latein und englisch (mit je 8 stunden in VI bis IV, 4 in III^b bis II^b) freiläszt. wo bleibt da die innere einheit des unterrichts, die doch wohl ebenso viel wert ist wie die äuszere, ja wo bleibt die verschiebung der berufswahl auf ein späteres lebensalter, die gerühmten vorteile dieser 'einheitlichen organisation'? und doch, das latein erst in der oberschule anzufangen (II^a!), das ist eben auch für den reformer strictester observanz unmöglich; auch Schenkendorff will es wenigstens in der III^b beginnen und zwar als pflichtfach, während er die beiden neuern sprachen vorangehen läszt (in VI bzw. V). freilich, diese freigebung von fächern soll 'den lerntrieb befördern'. bisher war man der meinung, facultative fächer seien möglichst zu beschränken, weil in ihnen nichts ordentliches geleistet werde. oder will man, um diesem übelstande abzuhelfen, einen knaben, der sich in VI für latein entschieden hat, hindern in IV zum englischen überzugehen? und wenn man es ihm gestattet, wie soll er den vorsprung ausgleichen, den seine classengenossen in diesem fache vor ihm haben? das griechische beginnt wie bei Schenkendorff in der oberschule (II^a), natürlich als 'freiwahlfach', aber mit 9 wochenstunden (jetzt 6 bzw. 7). es ist aber doch ein kindlicher glaube, dasz dem mehr der stunden auch ein mehr der leistungen entspreche, vollends bei einer sprache, zu deren erlernung es gehört, dasz man sich in sie gewissermaszen einlebt, und das leistet nur die zeit, nicht die stundenzahl; auch ist die leistungsfähigkeit des gedächtnisses bei einem obersecundaner weitaus nicht mehr so grosz als bei einem 12jährigen knaben, und wörter wie formen wollen nun eben gemerkt, nicht vorwiegend begriffen sein. zusammenhängende lectüre, die jetzt in III^a beginnt, würde dann in I^b beginnen und sich dann natürlich um so mehr auf einen sehr engen kreis beschränken müssen, als die grammatische sicherheit nur eine äuszerst dürftige sein würde. der beliebte hinweis auf das hebräische trifft nicht zu, denn die dort zu erreichende fertigkeit ist eine geringe, der umfang der litteratur ein sehr beschränkter, der wert der sprache für die allgemeine bildung ein ungleich geringerer als der des griechischen; eher könnte man an diesem beispiele beweisen, wie wenig fest eine so spät be-

gonnene, schwere sprache 'sitzt'. und nun stelle man sich den glücklichen lehrer des deutschen oder der geschichte oder auch der religion vor, vor den schülern sitzen, die eine eine so ungleichartige vorbildung und infolge dessen so höchst verschiedene interessen haben, von denen der erste kein latein, der zweite kein griechisch, der dritte kein englisch versteht. jede 'concentration des unterrichts' wäre dann gründlich zu ende. man stelle sich weiter vor, wie jede ostern in die 'oberschulen' der gröszern städte von den 'unterschulen' der kleinern orte eine menge schüler eintreten, mit denen sich erst die lehrer wieder vertraut machen müssen wie sie mit ihnen. jetzt nimmt man in die oberclassen auswärtige schüler nur in kleiner zahl und ohne besonderes vergnügen auf, weil man zufrieden damit ist, endlich seine leute 'gesiebt', die unharmonischen elemente möglichst ausgeschieden zu haben; künftig würde diese arbeit in II^a nicht im wesentlichen abgeschlossen sein, sondern von neuem beginnen! und sollten nicht auch, gerade wie jetzt, unter diesen in die 'oberschule' eintretenden elementen viele sein, die auch ohne jeden innern beruf zur reifeprüfung gelangen wollen, weil sie doch ebenso viele 'berechtigungen' mehr gewährt als die II^b? die 'einheitliche organisation' wird diesen übergang nicht verhindern, sondern eher erleichtern. wo bliebe dann aber die vermeidung des bisherigen zudranges zu den 'gelehrten' fächern?

Zieht man endlich die stundenzahl bei Rethwisch in betracht, so ergeben sich (ohne singen und turnen) für VI 29, für V bis II^b 30 wöchentliche pflichtstunden, für II^a bis I^a nur 25; diese aber steigen mit hinzunahme des englischen auf 30, des griechischen gar auf 34, von der chemie (2 stunden) noch ganz abgesehen. wo bleibt da mehr zeit als bisher für körperliche ausbildung?

Kurz und gut: die 'einheitsschule' ist nichts weiter als eine realschule mit latein, auf welche eine 'presse' für die reifeprüfung gepfropft wird. sie will zwei ziele zugleich erreichen und würde nur das bildungsniveau herabdrücken, sie schiebt das französische (auch nach Schenkendorffs vorschlag) in einer für uns ganz unannehmbaren weise in den vordergrund, und doch wird sie von den verheiszenen vorteilen keinen gewähren, weder die einheit des unterrichts noch die freiheit der berufswahl, noch die verminderung des zudranges zu den gelehrten berufen, noch endlich die entlastung ihrer schüler. die gerügten mängel unseres jetzigen höheren schulwesens aber haben ihre gründe entweder in verhältnissen, die auszerhalb des schulbereichs liegen, vielfach überhaupt einer einwirkung von oben sich entziehen, oder sie lassen sich innerhalb des gegenwärtigen rahmens sehr wohl heben, woran überall redlich gearbeitet wird, oder endlich sie bestehen nur in der einbildung. dasz eine so starke agitation für die 'reform' in scene gesetzt wird, dasz diese vielleicht die mehrheit der 'gebildeten' schon für sich hat oder noch für sich gewinnen wird, hat für uns weder etwas imponierendes noch vollends etwas überzeugendes; es ist uns nur ein zeichen des erklärlichen unbehagens

über manche misstände, für die man eben die schule verantwortlich macht, wie sie in den augen vieler eltern für mangelhafte fortschritte ihrer zöglinge immer verantwortlich gewesen ist; einen weg zur abhilfe zeigt uns diese strömung nicht. wir fürchten nicht, dasz unsere staatsregierungen dieser strömung nachgeben werden, blosz weil sie augenblicklich sehr stark erscheint. von Sachsen glauben wir das bestimmt annehmen zu dürfen, und auch in Preuszen ist noch kein anzeichen dafür hervorgetreten, dasz die schulleitung den noch 1882 festgehaltenen ablehnenden standpunkt der einheitsschule gegenüber aufgeben wolle. gab es doch auch, um gröszeres mit kleinerem zu vergleichen, eine gar noch nicht weit zurückliegende zeit, wo jeder halbwegs 'gebildete' mann die monarchie als eine veraltete staatsform betrachtete, die nur eben dadurch sich halten könne, dasz sie gutwillig stück für stück von ihrer macht opfere, und jetzt? damals glaubte nur eine kleine minderheit an die monarchie, und sie hat sich seitdem nicht nur behauptet, sondern zu neuem glanze erhoben; in den gewaltigen erschütterungen der gegenwart hat sich das deutsche königtum als der stärkste anker erwiesen, um das uns das ausland beneiden könnte und beneidet. es könnte in sachen der 'schulreform' ähnlich gehen. q. f. f. f. q. s.

Dresden. Otto Kaemmel.

2.

HAUSBACKENE GEDANKEN ÜBER DEN LATEINISCHEN AUFSATZ.

Ich habe zwar als lehrer des lateinischen in den oberen classen bis jetzt nur 500 lateinische aufsätze corrigiert, doch darauf eine solche menge von stunden angespanntester arbeit und aufmerksamkeit verwandt, dasz ich es wagen zu dürfen glaube, die von mir hierbei gesammelten erfahrungen und die sich hieraus ergebenden gesichtspunkte den herren collegen zur wohlwollenden prüfung vorzulegen. hierzu werde ich gewissermaszen gedrängt durch den gegensatz, in dem ich zu meinem leider zu früh verstorbenen freunde und vorgänger im fach, dem auf diesem gebiete ganz besonders tüchtigen und allseitig anerkannten schulmanne herrn oberlehrer dr. Walther Gebhardi stehe. unter den lateinlehrern der prima gibt es, so weit meine erfahrungen reichen, drei classen, von denen ich die eine als die der ausgeprägtesten formalisten, die andere als die der realisten bezeichnen könnte, während zur dritten diejenigen gehören, die den nach meinem urteil allein richtigen mittelweg einschlagen, also vom lateinischen aufsatze verlangen, dasz das thema streng logisch durchgeführt werde und in einem auch die formale seite gebührend berücksichtigenden, leidlichen latein zur darstellung gelange.

Der echte formalist wird sich wenig um den inhalt des aufsatzes kümmern; schreibt der schüler nur echt Ciceronianisch oder in einem andern, aber consequent durchgeführten stile, so erfüllt er sicher das herz des lehrers mit hoher freude über seine erfolge, die ich für meine person jedoch noch stark bezweifeln möchte. leeres phrasengeklingel ohne entsprechenden inhalt ist meist die signatur derartiger aufsätze, und das in dieser weise betriebene latein übt sicherlich einen schädlichen einflusz auf den deutschen aufsatz aus; ich will ganz davon absehen, welche folgen es für die ausbildung des charakters haben kann.

Der schwerpunkt des lateinischen unterrichts liegt doch aber darin, dasz mit hilfe einer abgestorbenen sprache das denken geschult wird. kann dies wirklich erreicht werden, wenn die form die hauptsache ist und der inhalt von ihr überwuchert wird?

Ich habe einen schüler unter den händen gehabt, der ein formell so vorzügliches latein schrieb, dasz ich gern und offen gestehe, es in dieser beziehung nicht viel besser machen zu können. doch wie mancher gedanke wurde durch die formale technik schief und verzerrt, wie oft sogar unrichtig oder wenigstens zu beanstanden! soll nun dies das endresultat des so lange zeit mit eifer betriebenen lateinischen unterrichts werden, dasz das klare denken vom geschraubten stil Ciceros verrenkt und getrübt werde? wir leben im 19n jahrhundert, wo der mensch mit dampfeskraft arbeitet, den wert der zeit wohl zu schätzen weisz und im schriftlichen verkehr zum ausdruck der gedanken auch den kürzesten und entsprechendsten ausdruck zu finden sucht. dem zeitgeiste direct entgegen zu arbeiten kann unmöglich die aufgabe des gymnasiums sein. ich meine, ein Caesar hat auch lateinisch zu schreiben verstanden. also weg mit dem wortgeklingel, heran an das muster des Caesar, bei dem gedanke und form sich decken, keine unnötige wendung den sinn verwässert! gehen die naturwissenschaften aus auf exacte beobachtungen, die mathematik auf streng logische begriffsentwicklungen, so darf unmöglich der lateinische unterricht das ziel verfolgen, den formalismus zur blüte zu bringen.

Deutsch und lateinisch müssen hand in hand gehen; was der lehrer dort verlangt, nemlich strenge durchführung des themas, klares denken in entsprechender form, das musz auch vom lateinischen aufsatz verlangt werden, soll ihm der mit recht beigelegte wert erhalten bleiben, soll der lateinische aufsatz eine grundstütze des humanistischen gymnasiums sein und bleiben. doch wie oft wird einer dem schüler geläufigen construction zu liebe der an sich einfache gedanke so zermartert und geschraubt, dasz nicht selten der sinn des satzes verdunkelt, oft sogar schief und unrichtig zur darstellung gelangt, obwohl der gedankengehalt des satzes sich in der einfachsten und klarsten form und in gutem latein wiedergeben läszt. das bildende des lateinischen unterrichts liegt doch nimmermehr darin, dasz das gesunde denken, der reine menschenverstand in ein

Procrustesbett gespannt wird, sondern in dem verständnis der in beiden sprachen hervortretenden verschiedenheiten und in der befähigung sich in seinem denken den sprachgesetzen des lateinischen anzupassen. zu diesem zwecke ist irgend welcher schwulst des ausdrucks durchaus nicht vonnöten.

Waren die Römer ein durchaus praktisch geartetes volk, so ist der stil Ciceros von ihnen sicherlich nur deshalb gebilligt worden, weil der Südländer seiner natur nach mehr als wir rhetorisch veranlagt ist und in der formellen abrundung des periodenbaus etwas seinem ganzen wesen entsprechendes erblickte. wir kinder des 19n jahrhunderts sind aber realistischer, wir verlangen gedanken und form in richtigem verhältnis. nach meinem ermessen hat der schüler für seine entwicklung keinen zoll fortschritte gemacht, wenn er eine halbe seite echt Ciceronianisch schreibt, während sich der gedankengehalt in eine zeile zusammendrängen läszt. zu dieser meinung werden alle kommen, die sich reiche erfahrungen im deutschen unterricht erworben haben. wer dort stets das logische denken zu schulen gesucht, stets darauf bedacht gewesen, dasz sich inhalt und form decke, der wird sich nie verständigen können mit denen, die nur im Cicero gelebt und deshalb vielleicht die form als endziel des lateinischen unterrichts betrachten. von diesem gesichtspunkt ausgehend war ich nicht selten in der lage, die nichts und alles sagenden randglossen: nihil dixisti, inanes fudisti sonos zu machen, also formgeklingel ohne reale unterlage. soll man sich dann wundern, wenn von vielen seiten gegen den lateinischen aufsatz geeifert wird? mögen diese angriffe auch oft von leuten gemacht werden, denen ein competentes urteil keineswegs zukommt, ganz ungerechtfertigt sind sie nicht, da die auf diesen gegenstand verwandte mühe und zeit in keinem entsprechenden verhältnis zu den erfolgen steht. was ich für meine person stets vom lateinischen aufsatz fordern werde — und ich bin classischer philologe mit leib und seele — ist dies, dasz der schüler lerne, seine logisch wohl geordneten gedanken in einer einfachen, gut lateinischen form zur darstellung zu bringen. die schulung des verstandes musz die hauptsache des gymnasiums bleiben. das leere wortgeklingel verfliegt, das geschulte denken bringt seine früchte in allen spätern lebenslagen. aus diesem grunde bin ich der letzte, der einen schüler für einen gescheiten kopf ansieht, wenn er in gewandtem Ciceronianischen stil den abiturientenaufsatz schreibt. viel höher steht mir der, welcher das thema streng logisch durchführt und zur darstellung des gedankengehalts eine form gebraucht, die im ganzen grammatisch richtig, klar und durchsichtig, frei von germanismen ist, wodurch er eben beweist, dasz er sich mit den grundgesetzen der lateinischen sprache genügend vertraut gemacht. von einer rhetorisch angehauchten, schillernden form werde ich mich nie blenden lassen.

Wie es aber beim deutschen aufsatz durchaus nötig ist, auf die einleitung, den schlusz, sowie auf die verknüpfung der einzelnen teile

der disposition groszes gewicht zu legen, so wird auch beim lateinischen dieser formalen seite die nötige aufmerksamkeit geschenkt werden müssen, doch überwuchern darf die form in keinem fall! dasz dies geschieht, habe ich zur genüge erfahren; nicht selten sah ich mich zur forderung an den betreffenden schüler genötigt: er solle diese stellen ins deutsche übersetzen, um sich zu überzeugen, wie gedankenarm dieselben seien! ich halte es geradezu für eine schmach, sich von der schwülstigen form des lateinischen knechten zu lassen, wenn derselbe gedankeninhalt sich gut lateinisch in der einfachsten weise wiedergeben läszt. — Hinsichtlich der themen ist das historische in erster linie geeignet, die rhetorischen stelzen, wie ich es nenne, zu beseitigen. und selbst hierbei kann man es erleben, dasz bei den einfachsten gedankenreihen der ganze apparat der rhetorik in bewegung gesetzt wird. wer wollte aber in abrede stellen, dasz rhetorische fragen und ausrufe nicht selten dazu dienen, den mangel an scharfem denken zu verdecken? sie sind viel leichter als eine directe argumentation, worauf es doch bei aufsätzen jeder art in erster linie ankommen musz. was man nun in deutschen aufsätzen der mittleren classen mit aller macht bekämpfen musz, kann doch unmöglich als vorzug der lateinischen in den oberen betrachtet werden. — Ich bin gewis der letzte, es zu verhindern, dasz sich der schüler der oberen classen eine gewisse gewandtheit in rhetorischer beziehung zu eigen mache, die ihm ja bei der gestaltung der öffentlichen verhältnisse, zumal die schüler der höheren anstalten berufen sind, die leiter des volkes zu werden, einst trefflich zu statten kommen wird, doch darf er nicht zu der ansicht verleitet werden, dasz die form den sieg davon trage über die scharfe durchführung der gedanken. es ist die form nur das kleid der gedanken; der gedanke musz die form schaffen und nicht umgekehrt. lateinische aufsätze in den schillernden farben der rhetorik halte ich für reine lug- und truggestalten, wenn sie der streng logischen gedankenentwicklung ermangeln. in formeller beziehung kann selbst ein schüler gutes leisten, der leer ist an gedanken. gewis hat schon mancher lehrer des deutschen das hohle pathos in den aufsätzen verwünscht, was nicht ganz selten die folge des lateinischen unterrichts ist. die ganz gewaltige kraft, die das lateinische auf die schulung des denkens ausübt, darf nicht schlieszlich aufgehen in leerem wortgeklingel. wer den Cicero gründlich kennt, wird mir zugeben, dasz selbst er nicht immer den gedanken mit der nötigen klarheit zum ausdruck zu bringen vermochte, ja dasz sich hinter der formell abgerundeten form nicht selten unklares denken verbirgt. er hat durch diese nicht zum wenigsten seinen zeitgenossen imponiert, durch sie erfolge erzielt, doch in unserer zeit ist der gedanke die hauptsache; die entsprechende form ist nötig, doch nicht das wichtigste. selbstverständlich eifere ich nicht gegen die anwendung specifisch lateinischer grundgesetze; diese stehen nicht im widerspruch mit dem gesunden menschenverstande. ist es aufgabe des lateinischen unterrichts, dem

schüler das verständnis dieser sprache zu erschlieszen, so musz er auch in seinen aufsätzen bekunden, wie weit er es in dieser beziehung gebracht. darin liegt ja eben das bildende des lateinischen unterrichts, dasz der schüler z. b. verstehen lerne, für deutsche substantiva sätze, für adverbia verba, für einfache verbindung corresponsion zu gebrauchen, sowie die verknüpfung der sätze und den bau der perioden richtig zu handhaben; doch dies kann ohne rhetorischen schwall geschehen, zu dem die theorie des lateinischen aufsatzes zum teil verleitet. wenn wir bedenken, wie wenig unsere schüler im deutschen stil gewandt sind, so erscheint es geradezu lächerlich, wenn ihre lateinischen aufsätze in schwülstigen und geschraubten wendungen einherstolzieren. streichen wir also weg, was nicht mehr zeitgemäsz ist, verzichten wir auf leeren rhetorischen plunder, begnügen wir uns, wenn der schüler bekundet, dasz er klar gedachtes in richtiger lateinischer form wiederzugeben vermag.

Die vorschriften bezüglich der abiturientenprüfung verlangen zwar vom examinanden eine gewisse fertigkeit im mündlichen gebrauch der lateinischen sprache, doch ist diese forderung sehr vorsichtig gestellt und mit recht. denn nicht gerade allzu viele lehrer beherschen die sprache so, dasz sie sich durch diese wie in der muttersprache ohne weiteres den schülern verständlich machen könnten. dies gilt im groszen und ganzen auch von den universitätsprofessoren. die zeit und mühe aber, die man etwa auf dies lateinsprechen verwendet, ist meist verloren auf kosten der eigentlichen aufgaben des lateinischen unterrichts. denn ganz erstaunlich ist nicht selten die unkenntnis der schüler auf mythologischem und antiquarischem gebiete, von dem der kunst ganz abgesehen. viel besser würde meiner meinung nach die für das lateinsprechen meist nutzlos geopferte zeit nach diesen richtungen hin verwandt. durch die lateinischen vorträge aber, die man gelegentlich bei den abiturientenexaminibus zu hören bekommt, lasse man sich ja nicht täuschen. sie sind während des letzten jahres stückweise ausgearbeitet worden, wurden unter preisgabe vieler zeit recht oft repetiert, um endlich als paradestück vor dem königlichen commissarius zu figurieren, als ob dieser derartige flunkereien (sit venia verbo) glauben möchte. er hatte ja, als er noch selbst in der praxis stand, reichlich gelegenheit zu beobachten, wie weit es hierin selbst nur die besten primaner bringen konnten, besonders wenn er vielleicht vorher director einer provinzialstadt gewesen. wollte dieser feststellen, wie weit es der abiturient im mündlichen gebrauch der lateinischen sprache gebracht hat, so müste er selbst einmal diesen teil der prüfung übernehmen. ich bin überzeugt, dasz der abiturient die meisten fragen nicht verstehen, noch weniger eine zufriedenstellende antwort geben wird. die prüfung würde sehr bald wieder zur deutschen sprache übergehen; dies wird gewis nicht selten auch bei den prüfungen pro facultate docendi sich ereignen.

Nun räume ich gern ein, dasz das lateinsprechen eine nicht zu

unterschätzende geistbildende kraft besitzt, doch müsten dann die übungen von unten auf vorgenommen werden, sollten in der prima die früchte der langjährigen bemühungen sichtbar werden. der lehrer der prima kann unmöglich leisten, was die übrigen classen versäumt haben. nun haben aber die mittleren und unteren classen genügend zu thun, um mit unsern nicht allzu willigen schülern das vorgeschriebene pensum zu absolvieren. ich will nur beiläufig erwähnen, dasz der unterricht in diesen classen nicht gerade selten in händen von lehrern liegt, die im latein sich nur eine nebenfacultät erworben und diesen gegenstand übernehmen musten, weil der organismus der anstalt und die zusammensetzung des collegiums es nicht anders erlaubte. kann man von diesen lehrern mit recht die beherschung der lateinischen sprache verlangen? ja selbst wenn die sprechübungen schon in den untersten classen begönnen oder wenigstens angebahnt würden, so könnten doch nur wenige, so weit ich das schülermaterial kleiner städte kenne, sich an diesen versuchen beteiligen. die masse, die jetzt nicht selten teilnahmslos dasitzt und nur durch die gröste lebendigkeit und geschicklichkeit des lehrers aus diesem zustande aufgerüttelt werden kann, würde zwar in den ersten stunden, wo derartige übungen veranstaltet würden, infolge des reizes der neuheit diesen ihre aufmerksamkeit schenken, bald jedoch aus mangel an verständnis und aus unfähigkeit, sich activ daran zu beteiligen, noch mehr der langeweile verfallen.

Energisch von unten auf betrieben würden diese übungen allerdings von höchstem einflusz auf die lateinischen aufsätze in den oberen classen werden. es würde sich eine gröszere leichtigkeit in formeller beziehung, also im stil bemerkbar machen, die der Tantalusqual der correctur lateinischer aufsätze eine nicht geringe erleichterung brächte. dasz aber die correctur derselben die schwierigste aufgabe des lehrers an gymnasien ist, werden alle die bestätigen, die sich noch lebhaft des ersten jahres ihrer praxis in dieser beziehung erinnern. diese correctur wird zwar bei mehrjähriger übung wesentlich erleichtert, doch schwierig bleibt sie immerhin, will der corrector seiner pflicht vollauf genügen. es ist ja hierbei nicht blosz die formale seite (sprachrichtigkeit, sprachreinheit, periodenbau, wortstellung, satzverknüpfung) zu beachten, sondern es dreht sich nicht zum wenigsten auch darum, ob die gedanken richtig sind, das thema annähernd erschöpft, der hierzu gehörige stoff logisch geordnet und geschickt gruppiert ist. zeigen sich nun selbst beim deutschen aufsatz in den oberen classen noch verstösze genug gegen die logik und satzverbindung, unrichtige oder unpassende wendungen und ausdrücke, wie musz dies erst der fall sein, wo der schüler auch noch die klippen einer fremden sprache glücklich umsegeln, seine gedanken lateinisch formulieren soll? die correctur musz aber alle hier erwähnten gesichtspunkte in betracht ziehen, soll der lateinische aufsatz ein stützpunkt des gymnasiums sein und bleiben. wer die anforderungen des deutschen aufsatzes nicht auch

für den lateinischen stellt, musz notwendiger weise zum formalisten werden.

Nun ist die frage aufzuwerfen, ob diese sorgfältige, alle gesichtspunkte berücksichtigende correctur auch ihre früchte bringt. ich will hierbei zunächst bemerken, dasz der lehrer des lateinischen in einer prima von mehr als 30 schülern, für welche classe nicht selten jährlich zehn aufsätze vorgeschrieben sind, in dessen händen an kleineren anstalten auch noch der lateinische unterricht in der obersecunda mit vier aufsätzen im jahre liegt, ganz abgesehen von den üblichen extemporalien und exercitien, die nebenbei sorgfältig corrigiert werden sollen, von denen obendrein verlangt wird, dasz sie vom fachlehrer selbst geschaffen und in zusammenhang mit der lectüre gebracht werden, im höchsten masz überlastet ist, sobald er sorgfältig arbeiten soll. gewissenhafte lehrer gehen unter dieser aufreibenden last von correcturen und in dem alle kräfte anspannenden unterricht frühzeitig der elasticität verlustig, ohne welche rechte und erfolgreiche geistige arbeit nicht lange denkbar ist. diese aber kann er sich nur erhalten, wenn ihm sein amt noch zeit läszt, sich selbst auf der höhe der wissenschaft zu erhalten und aus gediegenen werken erfrischung und förderung zu schöpfen.

Doch ich wollte von den früchten sprechen, welche eine sorgfältige correctur der lateinischen aufsätze bringt. sie sind nach meinen kurzen, aber sorgfältigen beobachtungen sehr gering, meist ist der lohn hierfür nur das bewustsein treu erfüllter pflicht. für den schüler ist das prädicat die hauptsache, den fleisz des lehrers in form von randnoten beachtet er meist zu wenig. das beweisen nicht selten die mangelhaften correcta.

Was aber, abgesehen von andern umständen, dem lateinischen aufsatz die früchte raubt, ist der mangel an angestrengtem fleisz. unsere schüler sind nicht selten angekränkelt von der genuszsucht der gesellschaft; blasiert wie sie zum teil schon sind, fehlt ihnen die energie und der fleisz, den keine mühe bleichet. so kommt es, dasz die mehrzahl der schüler, weit entfernt, das für den monat bestimmte thema sorgfältig zu durchdenken, die erste form tage-, ja wochenlang zu feilen, das thema auf die lange bank schiebt und endlich, gedrängt vom termin der abgabe, die arbeit in ein paar nächten schnell aufs papier wirft. dies läszt sich allenfalls noch beim deutschen aufsatz von befähigteren schülern wagen, der lateinische aufsatz kann unter solchen voraussetzungen nicht gedeihen. wer dagegen mit lust und liebe an seinem thema arbeitet, sein bestes daransetzt, der wird auch den segen dieser arbeiten verspüren. wer aber vor abgabe des aufsatzes plötzlich erkrankt, natürlich nur um während des fingierten krankheitsfalles denselben mit dampf zu schaffen, wird keinerlei förderung dadurch erreichen; und die angst und hast, mit der nicht selten lateinische aufsätze gefertigt werden, sind nicht die mittel, liebe für den gegenstand zu wecken und süsze erinnerungen an die schulzeit mit ins leben hinaus zu geben.

Dasz jedoch der lateinische aufsatz für den schüler keine kleinigkeit ist, dasz ihm die gestaltung der form recht arge schwierigkeiten bereitet, wird jeder fachlehrer einräumen, besonders wenn er selbst vorher das thema schriftlich bearbeitet. aber gerade deshalb ist der lateinische aufsatz ein geeignetes mittel auch der erziehung, weil er die kraft des willens stärkt und durch die beseitigung der schwierigkeiten den schüler zur überwindung immer gröszerer schwierigkeiten heranschult.

Viel leichter würde die aufgabe, viel freudiger gienge der schüler ohne zweifel an ihre lösung, wenn das lateinsprechen von unten auf mit eifer betrieben würde. wie die sache jetzt steht, ist es auch nicht zu verwundern, dasz die primaner in dieser beziehung nicht die gewünschte übung und fertigkeit besitzen, ja man kann es in kleineren städten recht oft erleben, dasz ein groszer teil der prima nicht ohne weiteres im stande ist, ein zur illustration irgend einer regel gemachtes, nicht allzu schweres beispiel in ein entsprechendes lateinisches gewand zu kleiden. wo sich geweckte schüler finden, wird diese klage gewis als übertrieben erscheinen, für mich beruht sie auf reicher erfahrung.

Um nun die oben erwähnten übelstände abzuschwächen oder zu beseitigen, halte ich es für ratsam, die bearbeitung des themas zu teilen, die disposition mit den schülern selbst zu suchen und die einzelnen teile derselben als wochenpensen zur bearbeitung aufzugeben. selbstverständlich bleibt es fleiszigen und begabteren schülern unbenommen, gröszere abschnitte gleichzeitig fertigzustellen.

Auf diese weise würde auch dem lehrer die correctur erleichtert, der sonst von der last derselben erdrückt wird. bei der gewissenhaftigkeit der lehrer ist es gewis nicht zu erwarten, dasz sie sich zur nachlässigen durchsicht der arbeiten verleiten lassen; auch würde das scharfe auge der schüler sehr bald die schwächen des meisters erkennen und hiernach sich richten. anderseits gehört ein hoher grad von pflichtgefühl dazu, sich nicht durch fälle wie folgender von der sorgfältigen correctur der aufsätze abbringen zu lassen. einem meiner abiturienten schien das prädicat unter einer arbeit, auf deren correctur ich mehrere stunden verwandt, keine entsprechende anerkennung seiner bemühung zu sein, und als ich ihn im vertrauen fragte, wie viel zeit er auf die ausarbeitung verwandt, stellte es sich heraus, dasz er nicht mehr zeit gebraucht, die arbeit anzufertigen, als ich, das zeug zu corrigieren. zum glück wissen wir nicht die zeit, die der schüler hierzu verwendet, sonst wäre die sorgfältige correctur des lehrers zuweilen geradezu blödsinn zu nennen. nur der fleiszige und gewissenhafte schüler darf auf die sorgfalt und den fleisz des lehrers anspruch erheben. dasz leistungen wie die oben geschilderte nicht erfüllen können, was der lehrer von ihnen fordert, liegt auf der hand, und ein schüler, der oft so leichtfertig mit den ihm gestellten aufgaben umgeht wie jener, musz im examen fallen, wie ich es an diesem erlebt.

Dasz das historische thema am meisten der fassungskraft des durchschnittsprimaners entspricht, kann ich, abgesehen von meinen eignen erfahrungen, aus den themen vieler hunderte von programmen, die ich nach dieser richtung hin geprüft, ohne bedenken schlieszen.

Ich meine nun nicht, dasz sich der lehrer ausschlieszlich auf den standpunkt der schüler herablassen müsse; das ist allerdings in den unteren und mittleren classen ein wichtiges pädagogisches grundgesetz; bei herangereifteren schülern dagegen musz der lehrer es wenigstens versuchen, die geister zu sich heraufzuziehen. doch dazu gehört ein scharfer pädagogischer blick; von den wenigen begabteren schülern lasse man sich nicht blenden, der durchschnittsschüler musz den gegenstand unserer bemühungen bilden. kann eine schülergeneration trotz guten willens nicht hinauf zum lehrer, so modificiere man die historischen themen, so dasz auch hierbei ein fortschritt vom leichteren zum schwereren erkennbar ist. besser veranlagte schüler werden wohl auch einmal ein allgemein philosophisches thema oder ein in rednerischer form zu haltendes leidlich behandeln, doch der mut der nur mäszig begabten schüler musz gewaltig sinken, wenn es ihnen schon fast unüberwindliche schwierigkeiten macht, den gedankenvorrat zu beschaffen, klar zu durchdenken und dem entsprechend zu ordnen. in jedem falle aber müssen derartige themen in der classe so sorgfältig vorbereitet werden, dasz der inhalt dem schüler wenigstens keine gröszeren schwierigkeiten mehr bereitet. sonst lähmt die sich bald einstellende unlust selbst den rest des noch vorhandenen könnens, während das gefühl, der arbeit gewachsen zu sein, die schwingen des geistes selbst der schwächeren schüler entfaltet.

Diese unlust wird noch gesteigert durch die schwächen vieler in den sprachlichen kenntnissen. und diese ist kein wunder, wenn man die übliche art der vorbereitung auf die lectüre seitens der schüler in betracht zieht. die übersetzungen spielen hierbei eine ganz bedeutende rolle. nicht wenige schüler begnügen sich damit, auf diese weise am leichtesten zum verständnis des autors zu kommen und dem lehrer zu zeigen, dasz sie sich vorbereitet; auf ein tieferes erfassen der form und sprachgesetze lassen sie sich meist nicht ein, noch weniger halten sie das memorieren der phrasen und vocabeln als zur sorgfältigen präparation gehörig. so kommt es, dasz die mehrzahl der schüler nicht im stande ist, eine periode von einigen zeilen gleich in gutes latein zu bringen. da wird das lexicon gewälzt, und das deutsch gedachte mit vieler mühe in ein deutsch gefärbtes latein gebracht, anstatt sich durch die vieljährige beschäftigung mit der lateinischen sprache befähigt zu haben, gleich lateinisch zu denken und auf das deutsch-lateinische lexicon fast ganz verzichten zu können. würde der schüler also einen gröszern vorrat von wort- und phrasenkenntnis aus den mittleren classen mitbringen und diesen in den oberen entsprechend erweitern, besäsze er eine gewisse fertigkeit im mündlichen gebrauch der sprache, so würde er

mehr freude an dem lateinischen aufsatz haben, und dieser bessere früchte bringen als jetzt, wo seine correctur eine qual auch für den lehrer ist.

Auch ist es nicht überflüssig, die schüler zum richtigen gebrauch des lexicon anzuleiten. es finden sich ja in den gröszeren lexicis nicht selten schriftsteller verwertet, die die schule nicht als classisch bezeichnen darf; der unreifere schüler greift zu dem, was ihm gerade in seinen kram passt. halten wir aber nicht am sprachgebrauch des Caesar und Cicero fest, so kommen wir mit unserm schullatein recht bald in die brüche. da hört das sichere wissen auf, und manche wendung, die wir bei dieser beschränkung als fehlerhaft bezeichnen, müste geduldet werden. was ein Plautus, ein Tacitus, ein Plinius sich gestatten darf, kann schülern nicht erlaubt werden. deshalb scheint mir ein energisches zurückweisen von gesuchen um erlassung eines fehlers, wie sie nicht selten schüler, gestützt auf eine wendung im lexicon, an den lehrer richten, ganz an ort und stelle zu sein. die schüler haben sich auch in erster linie an die an der betreffenden anstalt eingeführte grammatik zu halten; regeln, die in den anmerkungen geboten werden, müsten erst in zweiter linie zur anwendung gelangen, und was in der lectüre beiläufig zur besprechung kommt und zum teil auf einer gewissen nachlässigkeit des autors beruht, bliebe besser unbeachtet und ohne nachahmung. leider macht der lehrer nicht selten die entgegengesetzte erfahrung.

Themen im anschlusz an die lectüre sollen nach den vorschriften der behörde gestellt werden. Cicero, Tacitus und ganz besonders Horaz bieten ein reiches, zum teil noch nicht entsprechend ausgebeutetes lager von lateinischen aufsatzthemen. das interesse, das der schüler im besondern masze für die dichter und am meisten für Horaz in sich verspürt, kann und musz benutzt werden, um die abneigung vieler schüler hinsichtlich des lateinischen aufsatzes abzuschwächen, womöglich ganz zu beseitigen. auch für den lehrer ist dieser stoff recht interessant, für neulinge im fach gibt es bereits vortreffliche hilfsmittel zu diesem zweck.

Ein nach den von mir durchforschten programmen äuszerst selten berührtes gebiet bilden die römischen und griechischen antiquitäten und die mythologie der Griechen. wie viel interessante themen lieszen sich nicht aus diesen gebieten schöpfen, ich will beispielshalber nur erwähnen themen über den senat, die ämter, provinzen, feste und spiele, heerwesen und so weiter. nicht minder zahlreich sind die themen mythologischen inhalts.

Hierdurch würde unzweifelhaft auch das verständnis der autoren erleichtert und die erfassung des altertums befördert.

Der inhalt der augenblicklichen lectüre müste als übungsmaterial für den mündlichen gebrauch der sprache und für vorträge verwandt werden. auch die classenarbeiten, die als vorbereitung für die abiturientenprüfung viel zahlreicher sein müsten, als jetzt üblich ist, sollten vornehmlich ihre themen aus der lectüre schöpfen, wodurch

die schüler zu einem intensiveren mitarbeiten in den stunden genötigt würden.

Am schwierigsten ist offenbar die wahl eines abituriententhemas. themen specieller art sind nicht selten recht gefährlich, da bei den abiturienten die unsitte herscht, gerade im letzten vierteljahre oft zu fehlen, um die aus trägheit und leichtsinn entstandenen lücken in diesem oder jenem fache jetzt schnell noch zu beseitigen. in diesem falle könnte manchem schüler ein specielleres thema, weil ihm der stoff nicht recht bekannt, verderblich werden. vom rechtsstandpunkte aus ist diese rücksichtnahme des lehrers auf solche schüler freilich unbegründet, aber da der lehrer gewissermaszen für die erfolge verantwortlich ist, so ist er leider gezwungen, mit diesem zustande zu rechnen.

Ein solches thema scheint mir aber auch nicht gerade maszgebend zu sein für die reife des schülers. in dieser beziehung stehts mit dem lateinischen aufsatz nicht anders als mit dem deutschen. sollen beide, in kurzer zeit gefertigt, einen überblick über die allgemeine reife ermöglichen, so müssen die themen auch so gewählt werden, dasz sie diesen zweck erfüllen. also allgemeine, im lateinischen womöglich historische themen scheinen mir wenigstens für die abiturientenprüfung die angemessensten zu sein.

Was nun die correctur der lateinischen aufsätze anlangt, so werden von erfahrenen schulmännern die auch für die deutsche correctur üblichen abkürzungen vorgeschlagen, d. h. die einzelnen kategorien der fehler sind durch den entsprechenden anfangsbuchstaben am rande zu bezeichnen. doch ist dieses verfahren im lateinischen viel bedenklicher als im deutschen. die grammatischen fehler wird der schüler ja meist, durch jenes zeichen aufmerksam gemacht, erkennen, doch werden ihm die gleich schwer wiegenden verstösze gegen andere gesetze, durch ein kurzes zeichen markiert, recht oft nicht klar werden, zumal er weit davon entfernt ist, sich zu hause eingehend mit dem verstehen der correctur zu beschäftigen. so scheint es mir geratener, das richtige selbst an den rand zu schreiben, wo das erfassen des fehlers über die kräfte des schülers geht. dreht es sich um fehler des stils, so ist die correctur in lateinischer sprache selbstverständlich. bei andern fehlern liesze sich die frage aufwerfen, ob nicht im interesse des schülers die deutsche sprache vorzuziehen sei. hierüber sowie über die formierung des prädicats gehen die ansichten der fachgenossen auseinander. ich ziehe eine eingehendere, alle arten von verstöszen berücksichtigende prädicierung in deutscher sprache der lateinischen fassung vor; bin ich doch überzeugt, dasz nicht wenige schüler das lateinische prädicat nicht gehörig verstehen, während ihm die oben erwähnte art mit leichtigkeit die schwächen der arbeit klarlegt.

So sehr es sich auch bei deutschen aufsätzen empfiehlt, sie sämtlich in einer stunde zurückzugeben und aus der vollen kenntnis der fehler heraus dieselben nach den verschiedenen gesichtspunkten zu

besprechen, so wünschenswert wäre dies auch für die lateinischen arbeiten. möglich ist dies allerdings, wo es sich um grammatische fehler, verstösze gegen den wort- und phrasengebrauch und um falsche auffassung des themas und verkehrtheit einzelner gedankenreihen dreht, doch der stil- und periodenbau, sowie die wortstellung im einzelnen läszt sich im lateinischen nicht so summarisch abthun, sollen die früchte sichtbar werden. auch ist die sorgfältige correctur der lateinischen aufsätze so zeitraubend, dasz der lehrer, selbst wenn er sich die nötigen notizen macht, nicht mehr recht im gedächtnis haben dürfte, wogegen der schüler gesündigt, wollte er die aufsätze zugleich abgeben. hiernach scheint es geraten, die lateinischen arbeiten partienweise zurückzugeben und die besprechung in den für den grammatisch-stilistischen unterricht bestimmten stunden vorzunehmen. so könnte man den eigentlich nur für einen teil der schüler berechneten vortrag nutzbar machen für die ganze classe.

Hierbei ist auch die frage zu berühren, ob sich eine zusammenhängende anleitung zur anfertigung des lateinischen aufsatzes empfiehlt oder die stückweise, gelegentliche behandlung dieses themas vorzuziehen ist.

Das allgemeinste der formellen technik des lateinischen aufsatzes wird allerdings im zusammenhang gelehrt werden müssen; doch läszt sich dies in zwei bis drei stunden erledigen, zumal die schüler ja durch den deutschen aufsatz in dieser beziehung bereits genügend herangeschult sind. dagegen müste bei rückgabe des ersten aufsatzes im jahre die theorie des aufsatzes an concreten fällen eingehender besprochen werden. inzwischen hat ja auch die lectüre wiederholt gelegenheit gegeben, sich kenntnisse für die formale seite des aufsatzes zu sammeln. dagegen ist eine mehrwöchentliche besprechung dieses themas zu verwerfen. abstractes lehren ist trocken, raubt zeit und bleibt nicht selten unverständlich. die weiteren aufsätze des jahres geben sicherlich genug veranlassung, das bisher gebotene zu vervollständigen und zu vertiefen, wozu besonders auch die lectüre beitragen kann.

Das nicht gerade leichteste, wie beim deutschen aufsatze, ist auch beim lateinischen die einleitung und der schlusz. hier zeigt sich recht oft die trägheit und die unklarheit im denken seitens der schüler. so mancher schüler hat wie Cicero eine reihe von einleitungen auf lager, die er in jedem falle zu verwerten sucht, obwohl nicht selten der lehrer erst mit der lupe den zusammenhang mit der ausführung heraussuchen musz. das ist natürlich besonders da der fall, wo das thema allgemeineren charakters ist. zuweilen entblödet sich auch der schüler nicht, dieselbe einleitung zweimal im jahre zu bringen. die abiturientenarbeiten dürften schon manchem collegen die richtigkeit dieser bemerkung bewiesen haben.

Wer nun reiche erfahrungen im deutschen unterricht gesammelt, der wird es sicher nicht unterlassen, auch für den lateinischen aufsatz ein gleiches verständnis für die bedeutung der einleitung und

deren beziehung zur ausführung von den schülern zu verlangen. nichtpassende, aus fremden quellen geschöpfte einleitungen, auf die sich der schüler vielleicht gar noch etwas einbildet, sind energisch zurückzuweisen. ich brauche wohl nicht zu erwähnen, dasz eine geschickte benutzung des früher dagewesenen zu gestatten, ja zu empfehlen ist, doch musz dann eigne arbeit des schülers darin zu bemerken sein.

So prunkend zuweilen die einleitung ist, an der die formalisten ihre freude haben, so dürftig ist nicht selten der schlusz. ich habe primanerarbeiten unter den händen gehabt, die mit den worten: haec habui quae dicerem schlossen. gewis ein vielsagendes zeugnis für die geistige reife des betreffenden schülers! andere unterlieszen den schlusz überhaupt, weil sie eben keinen zu bieten wusten. dasz man, wie durch die einleitung, so auch durch den schlusz seine geistige reife, sein geschultes denken beweisen kann, ist für mich zweifellos. ist das thema historischer natur, so ist ja meist die ausführung ohne erhebliche schwierigkeiten. des schülers aufgabe scheint mir dann nicht gerade zum wenigsten darin zu bestehen, durch eine geschickte einleitung und einen passenden schlusz zu beweisen, dasz er das thema richtig erfaszt und dasselbe in entsprechende verbindung mit seinen allgemeinen kenntnissen zu bringen versteht.

Wie an den prunkenden einleitungen, so haben auch an derartigen schlüssen die formalisten ihre freude, realisten oder die den mittelweg befolgen, betonen den logischen wert derselben; wer dabei richtig verfährt, darüber entscheidet der unbefangene verstand. heil dem schüler, der beide gesichtspunkte im allgemeinen richtig behandelt; er beweist, dasz er kenntnisse besitzt und klares denken mit formaler technik zu verbinden gelernt.

So verfehlt es auch ist, wenn der schüler sich die arbeit erst deutsch niederschreibt und dann in ein lateinisches gewand zu kleiden sucht — eine erscheinung, die auszer mir so mancher schon wird beobachtet haben — so zweckdienlich erscheint es mir, sich für den lateinischen aufsatz eine scharfgegliederte deutsche disposition zu entwerfen, die den schüler veranlassen wird, auf die für den lateinischen aufsatz so wichtige verknüpfung der teile und auf die übergänge überhaupt seine volle aufmerksamkeit zu richten. die deutsche disposition, weil in einfachen gedankenreihen bestehend, wird bei der übertragung ins lateinische nicht das deutsche colorit an sich tragen.

Dasz sich auch im hefte die disposition finde, ist eine berechtigte forderung; sie erleichtert ja wesentlich die beurteilung der arbeit und die correctur. logischerweise ist sie an den anfang zu stellen; die gründe, weshalb ein sehr tüchtiger lehrer des deutschen in seinen aufsätzen diese ans ende stellen läszt, kann ich nicht billigen.

Es sei mir noch gestattet, einige worte über das correctum zu äuszern. welchen zweck soll dieses erfüllen und wie steht es thatsächlich damit? streng genommen müste der schüler auf grund der cor-

rectur und der allgemeinen besprechung des aufsatzes zum zweiten mal das thema behandeln und der lehrer die arbeit corrigieren. doch beiden seiten fehlts gewis an lust hierzu. auch rückt das neue thema heran, so dasz es beiden an zeit gebricht. bei schwach besetzten primen liesze sich diese forderung recht wohl durchführen, anders steht es da, wo mehr als 30 schüler vorhanden sind. hier wird man sich mit der berichtigung der gröbsten fehler begnügen müssen. darauf aber müssen wir mit aller strenge halten, dasz die ganze fehlerhafte stelle verbessert werde und der lehrer nicht erst nachzuschlagen brauche, um zu prüfen, was und wie verbessert worden ist.

Die hier geäuszerten gedanken und erfahrungen sind nicht hervorgegangen aus dem studium der einschlägigen litteratur — nicht als ob ich nicht wüste, wo ich die erfahrungen bewährter männer finden könnte, sondern weil mir der rapide wechsel meiner stellung hierzu keine zeit liesz — doch bin ich der hoffnung, dasz auch einmal jungen erfahrungen, gewachsen am grünen stamm der praxis, der man aber nicht wird unterschieben können, dasz sie mit geschlossenen augen oder vom theoretischen standpunkte aus geübt worden ist, gerade wegen der frische der auffassung ein plätzchen gewährt wird neben der reiferen erfahrung im fach ergrauter koryphäen.

Gnesen. Paul Mahn.

3.

ZUR BEURTEILUNG UND BENUTZUNG MEINER HOMERAUSGABE.

Dasz interessante und wertvolle ergebnisse der gelehrten forschung auch um ihrer selbst willen unseren schülern zugänglich gemacht werden sollen, ist ein oft ausgesprochener, auf den ersten blick, wie es scheint, einleuchtender gedanke. wenn ich für das gebiet der Homerischen studien wiederholt und, wie ich glaube, nachdrücklich diesen gedanken bekämpft habe (zuletzt in einer ausführlichen besprechung von Autenrieths wörterbuch, Berliner philol. wochenschr. 1888 nr. 21), so bin ich dabei von der ansicht geleitet worden, dasz die frage, was den schülern geboten werden solle, ganz überwiegend nach praktischen gesichtspunkten beantwortet werden musz. nicht, was an sich interessant ist, soll aus der wissenschaft in die schule als neue aufgabe herübergenommen werden, sondern einzig und allein, was dazu dienen kann, einen vorhandenen manigfaltigen stoff zu vereinfachen und so die bewältigung einer bereits gegebenen aufgabe zu erleichtern. diesem zweck will meine bearbeitung der Homerischen gedichte dienen. in dem augenblicke, wo ich im begriff stehe der Odyssee die Ilias folgen zu lassen, möchte ich für ein paar worte der rechtfertigung, der empfehlung die aufmerksamkeit meiner collegen erbitten.

Meine bestrebungen sind entschieden und mit wärme anerkannt worden durch Johannes Renner (deutsche litteraturzeitung 1887 nr. 24) und Albert von Bamberg (jahresbericht über das höhere schulwesen, herausg. von Rethwisch, I [1886] s. 189 f.), entschieden abgelehnt durch Albert Gemoll (wochenschr. f. class. philologie 1887 nr. 5). die übrigen recensionen meiner Odyssee haben sich damit begnügt, teils den text teils die praefatio zu excerpieren und allenfalls das so gewonnene material mit der bemerkung zu begleiten, die arbeit sei ohne zweifel beachtenswert, sie könne auf die gelehrten kreise nur anregend wirken, eine einführung des buches in die schule sei bedenklich, aber die wissenschaft werde dazu stellung nehmen müssen u. dergl. m. so ehrenvoll nun immer ein solches zeugnis sein mag, so kann ich mich doch diesmal nicht ganz dabei beruhigen. meine absicht war nicht blosz gewesen, die gelehrte forschung zu fördern, eine wissenschaftlich begründete, in wichtigen punkten neue und eigentümliche gestalt des Homertextes zu liefern: vor allem kam es mir darauf an, die Homerlectüre unserer secundaner und primaner von einem teile ihres grammatischen ballastes zu befreien und dadurch zeit zu sparen für die beschäftigung mit dem inhalte der alten gesänge, der den schülern mit vollem rechte interessanter ist als die erklärung von partikeln und flexionsformen. man hat mir umgekehrt den vorwurf gemacht, dasz ich selber den unterricht mit sprachwissenschaftlichem stoffe beschweren wolle; aber dieser vorwurf beruht auf einer deutlich erkennbaren verwechselung. einem lehrer, der sich noch nicht speciell mit Homerkritik beschäftigt hat, wird es immerhin einige mühe machen sich in meine Odyssee hineinzulesen, den text mit dem überlieferten zu vergleichen und mit hilfe der praefatio die gründe der neuerung kennen zu lernen; dem schüler aber, der den überlieferten text noch gar nicht kennt sondern sogleich (in untersecunda) an den reformierten herantritt, kommen die abweichungen zwischen beiden gar nicht zum bewustsein, noch viel weniger die umständliche gelehrte arbeit, die zu solchen abweichungen geführt hat. der übergang zum neuen wird dem, der an das alte gewöhnt ist, nicht ganz leicht sein; dasz darum auch für den, dem bisher beides fremd war, das neue schwieriger sein müsse als das alte, ist ein irrtum, den man erklärlich und menschlich finden mag, von dem es aber doch nach und nach gelingen sollte sich frei zu machen.

Im vorliegenden falle nun, behaupte ich, ist das neue nicht blosz nicht schwieriger, sondern leichter, einfacher als das, was bisher gegolten hat. für die behandlung des Homertextes und der Homergrammatik besteht zwischen sprachwissenschaftlicher theorie und pädagogischer praxis eine durchgehende, im groszen wie im kleinen wirksame übereinstimmung. diejenigen meiner fach- und amtsgenossen, vor denen ich 1885 in Gieszen den nachweis dieser übereinstimmung in mündlicher rede führen durfte, haben dem was ich sagte lebhaften beifall geschenkt. leider ist jener vortrag ('wissen-

schaft und schule in der Homergrammatik', abgedruckt in den verhandlungen der Gieszener philologenversammlung) nur wenigen zugänglich; ziemlich genaue berichte darüber findet man: von Clemm in diesen jahrbüchern 134 (1886) s. 70—73, von Dettweiler in der zeitschrift für das gymnasialwesen 40 (1886) s. 168—170. den hauptgedanken will ich hier kurz wiederholen, dann seine anwendung im einzelnen nachweisen.

In dem zeitraum von mehr als 500 jahren, der zwischen der entstehung der Homerischen gedichte und dem beginn einer wissenschaftlichen bearbeitung durch die alexandrinischen philologen verstrichen ist, hat der text eine menge von veränderungen erfahren, denen ähnlich, die jeder von uns beobachten kann, der eine heute gedruckte ausgabe von Goethes oder Lessings werken oder noch besser von Luthers bibelübersetzung mit den ursprünglichen drucken des 18n und 16n jahrhunderts vergleicht. die sprachliche form der alten epen ist durchweg modernisiert worden in dem masze, dasz an vielen stellen das metrum gestört wurde. gutwillige, aber schlecht unterrichtete abschreiber suchten dann nachzuhelfen, indem sie flicksilben und flickwörtchen hier und dort einschoben; aber während sie so in den meisten fällen das metrum wiederherstellten, verdarben sie dafür den sinn oder schufen grammatische unformen, an deren erklärung spätere geschlechter sich abmühen musten. von allen fehlern, die auf solche weise entstanden sind, den text zu reinigen, das ist die aufgabe, an der vor anderen Richard Bentley, Immanuel Bekker, August Nauck gearbeitet haben. in vielen einzelnen fällen mit glänzendem erfolge; aber das princip, nach dem sie verfuhren, war doch kein ganz richtiges. denn indem sie danach strebten, überall die möglichst altertümliche gestalt der worte herzustellen, wurden sie um der consequenz willen gezwungen, an zahlreichen stellen gewaltsam in den überlieferten text einzugreifen. manchmal auch gelangten sie zu einem widerspruche mit sich selbst, insofern dieselbe conjectur, die dazu dienen sollte einem worte eine altertümlichere form zu geben, die wirkung hatte, dasz ein benachbartes wort eine modernere form bekam; man vergleiche, um nur ein beispiel aus vielen zu haben, bei Nauck B 672 Χαρόπου τε ἄνακτος mit B 705 Ἰφίκλοιο πάις. aus einer prüfung nun der arbeiten von Bekker und Nauck hat sich mir selbst ein etwas modificiertes wissenschaftliches princip ergeben, das man vorbereitet findet in meinen ausführlichen besprechungen von Naucks Ilias (jahresberichte d. philol. vereins in Berlin V [1879] s. 204 ff. und VII [1881] s. 2 ff.), das weiter allem zu grunde liegt, was ich seitdem zur kritik der Homerischen sprachforschung geschrieben habe, das in meiner ausgabe der Odyssee praktisch durchgeführt ist, und das man von neuem in etwas weiterm zusammenhange begründet lesen wird in der praefatio zur Ilias. an dieser stelle musz ich mich darauf beschränken das princip auszusprechen:

da das streben nach altertümlicher sprachform in schwierig-

keiten und widersprüche führt, so darf nirgends um der bloszen altertümlichkeit willen der text geändert werden. nur da ist eine änderung geboten, wo eine störung des sinnes oder ein metrischer anstosz oder eine unerklärliche flexionsform hinzukommt und zum beweise dient, dasz eine vorliegende moderne wortform nicht vom dichter ausgegangen, sondern nachträglich in den text hineingekommen ist.

Es springt in die augen, wie sehr dieses kritische princip, welches ohne jede rücksicht auf ein praktisches bedürfnis entstanden ist, doch zugleich dem praktischen bedürfnis der schule entspricht. denn unklarheiten des sinnes, metrische anstösze, unerklärliche flexionsformen sind es gerade, welche auch den anfängern bei der lectüre schwierigkeit bereiten. ich gebe beispiele von allen drei arten.

I. Unklarheit des sinnes. partikelchen wie γε, τε, ῥα kehren bei Homer so oft wieder, dasz man sich fast gewöhnt zu haben scheint, für die auffassung eines satzes sie als gar nicht vorhanden zu betrachten. La Roche wenigstens (Homerische untersuchungen s. 256 f.) spricht so, als ob es nur auf den metrischen zusammenhang ankomme, wo wir πρὶν oder wo wir πρίν γ' zu schreiben haben; Cobet, van Herwerden, Hartel scheinen ähnlich gedacht zu haben, indem sie gelegentlich, um irgend eine conjectur möglich zu machen, wörtchen wie die oben genannten in den text einschoben, genau wie die alten halbgelehrten abschreiber es gethan haben, von deren verballhornungen man jetzt die Homerischen gedichte zu säubern sucht. dem gegenüber ist es wohl kein revolutionärer gedanke, sondern einfach eine forderung nüchterner kritik, dasz auch jene kleinen partikeln ursprünglich überall ihren guten sinn gehabt haben müssen, dasz überall wo sie vorkommen es möglich sein musz, keineswegs sie alle zu übersetzen, wohl aber sie zu verstehen und zu erklären. an stellen nun, wo das bisher nicht möglich gewesen ist und wo dieser anstosz zusammentrifft mit einer verletzung des digammas, da habe ich dem digamma rechnung getragen und die ῥ' oder γ' oder τ' getilgt. wenn jetzt Eberhard (zeitschr. f. d. gymnasialw. 42 [1888] s. 217) nach einer aufzählung der von mir (praef. Od. § 1, II 2 b) zusammengestellten beispiele hinzufügt, 'dasz in allen diesen fällen wirklich eine verbesserung des sinnes eingetreten sei, scheine ihm mehr als zweifelhaft', so ist das ein einwand, der des inhalts entbehrt. wer mir hier widersprechen wollte, muste zeigen, wie denn er jene kleinen worte zu erklären weisz; wer das nicht kann, der beweist, dasz ich recht habe, dasz τε, γε, ῥα an den bezeichneten stellen den sinn stören und dasz ich das verständnis erleichtert habe, indem ich sie, andern gelehrten folgend, in meiner schulausgabe wegliesz. — Zur unterstützung des gesagten mögen noch folgende beispiele aus der Ilias dienen: γ' ist zu streichen Ξ 208. Χ 216, ῥ' ebenso Β 213. 342. Δ 467. Μ 389, τ' musz wegfallen Ζ 367. Θ 559. Ψ 846; τε ist in den accusativ des pronomens ἕ zu verwandeln Α 406.

II. Metrischer anstosz findet zunächst in geringem masze überall da statt, wo der daktylische rhythmus in ungewöhnlicher weise durch spondeen unterbrochen wird. dies geschieht im fünften fusze und im vierten vor folgender diärese; wenn an beiden stellen durch auflösung contrahierter silben die beispiele eines auffallenden spondeus vermindert worden sind, so ist damit ein flieszendes lesen den schülern erleichtert. wer daran zweifelt, der möge nur eine probe machen; er wird besonders bei versausgängen wie Ἀτρεΐδαο, Εὐρυκλέεια, Ἠόα δῖαν, ὄφρ' ἐῢ εἰδῶ, κεδνὰ ἰδυῖαν bald genug finden, dasz sie dem anfänger geläufiger durch den kopf und von der zunge gehen als die entsprechenden spondeischen formen. — Wichtiger sind hier andere erscheinungen. wie es möglich sei, dasz in Ὠρίωνος, Ἰλίου προπάροιθε, Αἰόλου κλυτὰ δώματα u. ä. die kurzen vocale ι und ο gedehnt werden, hat noch kein gelehrter erklären können. jeder schüler stolpert beim lesen über solche fehler, wenn man ihn nicht vorher darauf aufmerksam macht; das aber kostet zeit, die man nützlicher verwenden könnte. dasz Ὠαρίωνος, Ἰλίοο, Αἰόλοο usw. zu schreiben sei, haben Nauck und Ahrens längst erkannt (praef. Od. § 3, 5. 16); ist es unrecht, die gewonnene berichtigung und erleichterung auch der schule zu gute kommen zu lassen? — Wer einmal oder öfter den anfangsunterricht im Homer gegeben hat, wird sich erinnern, wie unbequem besonders in der ersten zeit verse sind, in denen synizesen vorkommen. hier bedarf es immer wieder ausdrücklicher erklärung von seiten des lehrers, und selbst mit dieser dürfte es kaum gelingen, lautverbindungen wie z. b. in ἠρίθμεον κ 204, ἐδεύεο Ρ 142 anders aussprechen zu lassen als so, dasz ευ anstatt εο herauskommt. warum also ist es pädagogisch gefährlich ευ zu schreiben? ein gebildeter laie, der seine schulbildung auf einem realgymnasium genossen hat und jetzt nachträglich zu eignem vergnügen griechisch treibt, brachte mir neulich einen vers, mit dem er nicht zu stande kommen könne, Ζ 33: ἐντύνεαι, ἐπεὶ οὔ τοι ἔτι δὴν παρθένος ἔσσεαι. ich schlug meine ausgabe auf, und er las ohne anzustoszen: ἐντύνῃ, ἐπεὶ οὔ τοι ἔτι δὴν παρθένος ἔσσῃ. ist es wirklich eine forderung der pädagogischen weisheit, dasz unsere schüler fortfahren müssen an dergleichen seltsamkeiten sich die zunge zu zerbrechen? oder habe ich recht, wenn ich sage, dasz ihnen durch eine ausgabe das lesen erleichtert ist, in welcher auf grund wissenschaftlicher erkenntnis (durch Leo Meyer zuerst gewonnen; s. praef. Od. § 4, II) die beispiele der synizese um rund 25 vermindert worden sind?

III. Unerklärliche flexionsformen. auch wer durch alles bisher gesagte überzeugt worden wäre, könnte dagegen einwenden: 'die zahl der vorgeführten vereinfachungen und erleichterungen ist doch nur eine geringe'. desto besser! daraus geht eben hervor, dasz die versuchte reformierung des textes durchaus kein radicales unternehmen ist. es mag erwähnt werden, dasz sowohl am hiesigen gymnasium als auch, wie mir berichtet worden ist,

anderwärts, wo man meine Odyssee zur anschaffung empfohlen hat, einzelne exemplare anderer ausgaben, die vom vater oder bruder her in den händen der schüler sind, ohne störung daneben gebraucht werden. die menge der änderungen trägt eben auf den ganzen umfang von 12101 versen nicht viel aus, und für das pensum einer stunde läszt sich, was nötig ist, leicht nach anweisung des lehrers handschriftlich eintragen. hierzu stimmt es nun nicht, wenn mir vorgehalten wird (zeitschr. f. d. gymnasialw. 1888 s. 218), ich hätte 'meinem metrischen gesetz zu liebe *die fülle der homerischen formen noch um ein beträchtliches vermehrt*'; darin würde für die schüler eine empfindliche erschwerung liegen. wie steht es um diesen vorwurf?

1. Eberhard selbst a. o. führt zur begründung seines urteils folgende beispiele an (die ich *sämtlich* hersetze): ἀγήραοϲ, ἀμείνονα, ἐύ, πάιϲ, ϲόοϲ, υἱέεϲ, die infinitive auf -έμεν, ferner αἰδόι, αἰδόοϲ, γελοίαον, ἐρωέει, ἐφοίταον, ἠόα, ἠόι, ἠόοϲ, θεῖοιο, Καλυψόοϲ, λοέϲαντο, λοέϲαϲα, παραύδαε, πλέετ', προέφαινον, προεχούϲαϲ. von diesen formen sind zunächst die ersten 6 und die infinitive auf -έμεν nicht durch mich eingeführt; sie fanden sich längst, zum teil recht häufig, in handschriften und ausgaben (man braucht nur Sebers index aufzuschlagen). sie sind also wohl aus versehen hierher geraten und kommen nicht mit in betracht, wenn es sich darum handelt, ob die 'fülle der Homerischen formen vermehrt' worden sei. etwas anders liegt die sache für die beispiele der zweiten gruppe; diese kommen wirklich in früheren ausgaben, z. b. noch in der ersten Bekkerschen (von 1843), nicht vor, so dasz hier eine vermehrung der zahl durch mich stattgefunden hat. aber auch *nur der zahl, keineswegs der art nach.* formen wie αἰδόοϲ, ἠόα, Καλυψόοϲ, ἐρωέει, παραύδαε, ἐφοίταον, προεχούϲαϲ sind doch einem secundaner nichts neues; er kennt sie ja längst als vorstufen der contrahierten formen, er hat in untertertia gelernt, dasz πειθοῦϲ aus πειθόοϲ entsteht, αἰδῶ aus αἰδόα, ποιεῖ aus ποιέει, ἐτίμων aus ἐτίμαον, προὔβαλον aus προέβαλον. wenn also hier die neu eingeführten aufgelösten formen überhaupt beachtet werden, so können sie nur dazu dienen, das verständnis der contrahierten lebendig zu erhalten. dies gilt auch für λοέϲαντο, das zwischen überliefertem λοεϲϲάμενοϲ einerseits und λούϲατε anderseits die vermittlung herstellt. übrig bleibt als thatsächlicher bestand der von Eberhard an dieser stelle nachgewiesenen beträchtlichen formenvermehrung das einzige θεῖοιο, wie im versausgange statt θείοιο geschrieben ist.

2. Trotzdem bestreite ich gar nicht, dasz an andern stellen (nur nicht meinem metrischen gesetze zu liebe) neue flexionsformen von mir eingeführt worden sind; es sind folgende, unter denen ich mit willen keine auslasse: ἧαται, νηπιέαϲ, ὅο, Αἰόλοο, ὁμοιίοο, ϲπῆει, wozu aus dem gebiete der wortbildung noch εὐδήελοϲ zu fügen wäre. eine *vermehrung der vorhandenen fülle* hat auch

hier nicht stattgefunden. singuläres, aber verständliches ὅο steht gegenüber singulärem, nicht verständlichem ὅου; die genetive auf -οο erleichtern sogar gerade im anfang (ὅο kommt innerhalb der ersten 100 verse des ersten buches vor) die aneignung von etwas neuem, indem sie die dem untersecundaner noch fremde endung -οιο an die ihm bekannte -ου vermittelnd anknüpfen. Cπήει neben cπῆι ist 1=1, also keine vermehrung. dasz εἴαται, εἵατο getilgt sind, ist ein unmittelbarer gewinn für die schule, eine bemerkenswerte vereinfachung: εἴαται als form von ἧμαι liesz sich gar nicht erklären, ἤαται ist auf den ersten blick deutlich; es steht neben ἧνται wie δεδαίαται, πευθοίατο neben δέδαινται, πεύθοιντο. endlich νηπιάας, das übrigens nur einmal vorkommt, ist in νηπιέας verwandelt nicht ohne nutzen für den schüler, der im lexicon als nom. sing. νεπιέη findet, und εὐδήελος ist neben δῆλος schneller zu verstehen und leichter zu merken als das frühere εὐδείελος.

3. Viel umfangreicher als das eben besprochene gebiet ist nun aber dasjenige, auf dem eine wesentliche ersparnis an mühe und zeit dadurch gewonnen ist, dasz überlieferte schwer erklärbare oder ganz unverständliche formen durch regelmäszige, geläufige, längst bekannte ersetzt worden sind. unerklärbares cπέccι ist geschwunden und hat durchsichtigem cπέεcι (neben cπέοc wie τείχεcι neben τεῖχοc) platz gemacht; unerklärbares ἀρόωcι ist in regelmäsziges ἀρόουcι verwandelt; über die seltsamen laute und accente von γελώωντεc, δεδάαcθαι, ἀγέρεcθαι, ἔγρεcθαι, ἀκαχήμενοc u. a. braucht der lehrer kein wort weiter zu verlieren, wenn die schüler gedruckt vor sich sehen γελοιῶντεc, δεδαέcθαι, ἀγερέcθαι, ἐγρέcθαι, ἀκαχημένοc usw. vollends aber die ganze, so äuszerst complicierte lehre von der zerdehnung oder assimilation bei den verbis auf -άω ist mit einem schlage überflüssig geworden durch die von mir angenommene glänzende lösung, die Wackernagel gegeben hat. rund 100 formen (wiederkehrende nur einmal gerechnet), bei deren erklärung und vielleicht gar einübung früher der Homerunterricht sich aufhalten muste und an den meisten gymnasien noch jetzt sich aufhält, sind in meiner Odyssee durch regelmäszige, unmittelbar verständliche ersetzt: ἐάαc durch ἐάηc, αἰτιόωνται durch αἰτιάονται, μνώοντο durch μνάοντο, εὐχετοῴμην durch εὐχεταοίμην, ὁράαcθαι durch ὁράεcθαι, ναιεταώcαc durch ναιεταούcαc, γοόωcαν durch γοάουcαν usw. die theorie, der ich in diesen änderungen gefolgt bin, ist von einem gelehrten aufgestellt, der mit der schule nicht den geringsten zusammenhang hat. ich kann nur immer wieder bitten und mahnen, dasz man die classische abhandlung von Wackernagel (im vierten bande von Bezzenbergers beiträgen; auszugsweise mitgeteilt in den jahresberichten d. philol. vereins in Berlin V [1879] s. 269—273) selber lese und studiere. wer sie nicht gelesen hat, hat über die wissenschaftliche frage kein urteil; wer sie liest, wird eine überzeugende beweisführung finden, um so überzeugender, als der verfasser an praktische folgerungen, die sich für die schule aus

seiner ansicht ergeben könnten, gar nicht gedacht hat. gerade dies macht mich so zuversichtlich. wissenschaft und schule sollen nicht eine in das reich der andern hinübergreifen, sie sollen jede für sich nach eignen grundsätzen vorwärts arbeiten; wo sich aber ungesucht aus der einen für die andere ein wertvoller gewinn ergibt, da soll man nicht um eines vorurteils willen davor zurückschrecken, diesen gewinn sich anzueignen und fruchtbar zu machen. —

Ich eile zum schlusz. das wichtigste aus laut- und formenlehre ist besprochen worden. manches andere, was einem weniger bestrittenen gebiete angehört, darf ich übergehen; so die behandlung des accentes der präpositionen, in der mein Odysseetext an mehr als 200 stellen von anderen ausgaben abweicht (praef. § 7) und von der selbst ein so entschiedener gegner wie Gemoll erklärt, dasz sie eine 'grosze erleichterung für das verständnis' bewirke. auch die durchführung einer eigentümlichen, mehr als früher sinngemäszen interpunction, die von den recensenten keiner bemerkt zu haben scheint, will ich nur noch berühren. in der praefatio ist dieser punkt allerdings nicht erwähnt; aber für die auffassung der worte des dichters und für die erklärende behandlung in der schule ist er mindestens von ebenso groszer bedeutung wie die veränderte gestalt von ein paar hundert flexionsformen. ich fordere jeden meiner collegen auf die probe zu machen, natürlich nicht gleich in der classe, sondern etwa von stunde zu stunde bei der eignen vorbereitung auf den unterricht. und überhaupt ist dies der einzige, aber zugleich ein sehr einfacher weg, um zu einem urteil über die brauchbarkeit des buches zu gelangen. ich lasse es mir gern gefallen, dasz man meinem unternehmen mit vorsicht, ja mit mistrauen entgegenkommt. was ich anbiete, entlastung des Homerunterrichtes von grammatischem lehrstoff durch einführung eines sprachwissenschaftlich reformierten textes, mag ja vielen höchst unwahrscheinlich vorkommen; niemand wird eine ansicht blosz deshalb für richtig halten, weil sie lebhaft und mit zuversicht ausgesprochen wird. aber das meine ich doch: wenn ein mann, der sich zehn jahre lang fast ausschlieszlich mit Homerischer sprachforschung und textkritik beschäftigt hat, der während einer nicht viel kürzern zeit den anfangsunterricht in der Homerlectüre an zwei verschiedenen gymnasien mit anerkanntem erfolge gegeben hat, wenn ein solcher bestimmt versichert, dasz durch die von ihm vorgelegte ausgabe schülern und lehrern ihre arbeit erleichtert werde, so darf er wohl dabei dem wunsche ausdruck geben, dasz man in diesem falle nicht im voraus das unwahrscheinliche für ein unmögliches erkläre, dasz man auch von seiten solcher schulmänner, die den sprachwissenschaftlichen studien für ihre person fern stehen, es nicht verschmähen wolle das dargebotene einem ernsthaften praktischen versuch zu unterwerfen. in etwa 20 städten des deutschen reichs ist seit ostern 1887 meine Odyssee der Homerlectüre zu grunde gelegt worden; von mehr als einer seite wurde mir ausgesprochen,

dasz sie das vertrauen, mit dem man sich zur einführung entschlosz, gerechtfertigt habe; so gebe ich der hoffnung raum (zumal jetzt, wo das erscheinen der Ilias in gleicher bearbeitung unmittelbar bevorsteht), dasz es dem werke gelingen werde mehr und mehr boden zu gewinnen und dasz es in noch weiterm umfange als bisher dahin wirken werde, die lectüre der Homerischen gedichte auf unsern schulen an arbeit leichter, an genusz reicher zu machen.

Kiel. Paul Cauer.

4.

DIE HEILUNG ORESTS.

ein beitrag zur erklärung von Goethes Iphigenie.

Die werke unser classischen dichter bieten trotz ber klaren anlage des ganzen an einzelnen punkten gewisse probleme dar, welche der erklärung schwierigkeiten verursachen. so lange dieselben noch nicht in allgemein befriedigender weise gelöst sind, wird eine lösung auf verschiedenen wegen versucht werden müssen, und jeder beitrag, welcher die untersuchung ihrem ziele näher zu bringen geeignet erscheint, dürfte willkommen sein. eins dieser probleme betrifft die schon von mehrfacher seite erörterte frage, wie Goethe in seiner Iphigenie die heilung Orests vom wahnsinn motiviert hat. die ansichten hierüber gehen weit aus einander. Franz Kern (deutsche dramen als schullectüre, s. 23—24) meint, dasz der dichter in der herleitung dieses actes, den er direct aus der griechischen fabel herübernimmt, eine lücke gelassen habe, und erklärt demzufolge (s. 24) geradezu, 'dasz hier in allen fällen ein psychisches wunder gegeben sei, eine plötzliche änderung in den menschlichen gefühlen, welche aller erfahrung schnurstracks widerspricht, ... der es an dramatischer motivierung mangelt.' in entgegengesetztem sinne spricht sich namentlich Matthias (die heilung des Orest, in kürzerer fassung auch abgedruckt in den lehrproben, 1887, heft 21, s. 49 ff.) aus, indem er erklärt, dasz Goethe gerade an dieser stelle eine in allen momenten klare und kunstvolle motivierung darbiete. wir geben kurz den inhalt von dessen darlegungen wieder, da wir mit diesem resultate einverstanden sind, wenngleich der weg, auf welchem dasselbe gewonnen wird, nicht unsere zustimmung finden kann. Matthias geht — gewis mit recht! — von der ansicht aus, dasz der dichter eine heilung seines helden vom wahnsinn von einer sühnung der auf ihm lastenden schuld abhängig mache. der wahnsinn sei nur eine strafe für diese letztere und müsse daher mit deren sühnung von selber gehoben sein. in der herleitung dieses actes nun, meint Matthias, habe Goethe im wesentlichen die stufen der christlichen heilsordnung zu grunde gelegt, insofern Orest zuerst infolge klarer

erkenntnis seiner schuld reue, die bis zur todessehnsucht führt, empfinde, sodann vor der priesterlichen schwester ein offenes bekenntnis ablege und endlich durch den von jener ihm mitgeteilten glauben an die göttliche gnade zur rechtfertigung gelange. es seien hier nur kurz die bedenken hervorgehoben, welche einer solchen auffassung[1], der zufolge sich Goethe in dieser seiner dichtung auf den standpunkt einer streng christlichen glaubenslehre gestellt haben müste, entgegenzustehen scheinen. die worte zunächst, in denen nach Matthias der held ein offenes bekenntnis des von ihm begangenen muttermordes ausspricht, dienen wohl nur dazu, den leser über dieses factum zu informieren[2], und setzen so den bericht über die schicksale und thaten des Tantalidenhauses fort, welcher verschiedenen personen nach einander in den mund gelegt wird. dieselben bilden deshalb noch nicht ein moment der eigentlichen handlung des dramas, weil sie sich in einem mittleren acte finden, sondern gehören zur exposition. teile der exposition sind eben in den meisten dramen auch noch in spätere acte eingestreut. die reue ferner, welche Orest seiner schwester gegenüber äuszern soll, dürfte kaum als eine vorstufe der rechtfertigung im christlichen sinne zu fassen sein. Orests reue hat nicht sowohl die richtung auf die erlangung der göttlichen gnade zum zweck der sühnung, als vielmehr auf die bei der schuld verharrende verzweiflung an derselben, welche ihn den tod nicht als mittel zur sühnung seines frevels, sondern als mittel zur erlösung von seinen leiden herbeisehnen läszt. dasz Iphigenie nun das herz ihres bruders allmählich umstimme und es damit der einwirkung der göttlichen gnade erschliesze, vermag auch Matthias nicht nachzuweisen. die scene, wo Orest von der trotzigen auflehnung gegen die götter abläszt und sich ihrer führung anvertraut, bleibt so nach dessen darstellung unmotiviert, und dem zufolge das eigentliche hauptmoment, die lösung des helden von seiner schuld, welche offenbar auf diesem wege erfolgen sollte, unerklärt. wollte man dieses resultat etwa von dem gebet der priesterin abhängig machen, so hiesze dies geradezu, den deus ex machina, den Goethe aus dem stücke zu beseitigen bestrebt war, an einer andern stelle wieder einsetzen. überhaupt musz es aber bei dem classischen stil des dramas, der eine in allen momenten durchsichtige motivierung erfordert, schon von vornherein bedenklich erscheinen, hier einen transcendenten factor, wie ihn die göttliche gnadenwirkung immerhin bedeuten würde, anzunehmen.

Es sei nun in den folgenden zeilen die lösung auf einem andern wege versucht. vielleicht, dasz sich der act auf diesem in einer weise herleiten läszt, welche der bis zur zeit der schöpfung unseres stückes gewonnenen sittlich religiösen geistesrichtung des dichters etwas

---

[1] eine ähnliche erklärung gibt schon Klaucke deutsche aufsätze und dispositionen, s. 287—89.
[2] Orest ist nur der 'bote' dieser that. vgl. III 1, 79—80.

mehr entspricht. hierbei werden die beziehungen nicht zu übersehen sein, welche der in dem drama dargestellte verlauf der sühnung Orests auf die entwicklung von Goethes eignem geistesleben enthält. darauf dasz in dem letztern wesentliche momente zur erklärung jenes actes verborgen liegen, hat schon Scherer[3] aufmerksam gemacht. bevor wir jedoch hierauf näher eingehen, wird zu zeigen sein, welche fassung Goethe dem schon der griechischen dichtung zu grunde liegenden problem gegeben hat. sind wir erst hierüber klar geworden, so wird uns auch die richtung deutlicher werden können, in welcher der deutsche dichter die lösung herbeizuführen gedachte.

War nemlich bei Euripides die rettung der geschwister, und zwar des Orest von den ihn verfolgenden Erinnyen, der Iphigenie von der verbannung in das Barbarenland, rein äuszerlich an einen seitens Orests dem gotte geleisteten dienst, die entführung des bildes der Diana, geknüpft, so macht Goethe jenen act von einer hinsichtlich jener beiden eintretenden sühnung des in ihrem geschlechte sich vererbenden fluches abhängig, welche die glückliche lösung der gesamten handlung des stückes als unmittelbare folge der hierdurch herbeigeführten versöhnung der götter nach sich ziehen muste. welche umgestaltung er mit dem griechischen stoffe vornahm, um die lösung auf diese weise herzuleiten, wird weiter unten zu zeigen sein. dasz aber der deutsche dichter selber den hiermit bezeichneten process als das eigentliche grundmotiv des ganzen dramas erkannte, geht schon daraus hervor, dasz er in der an den schauspieler Krüger gerichteten widmung, in den worten:

> 'alle menschliche gebrechen
> sühnet reine menschlichkeit',

ausdrücklich nur auf diesen act bezug nimmt. zugleich dürfte der hier gebrauchte ausdruck 'reine menschlichkeit' anzeigen, dasz er die sühnung nicht als einen infolge der göttlichen gnadenwirkung von auszen an den menschen herantretenden act, sondern als einen aus der eigensten natur desselben hergeleiteten umschwung erfaszt haben wollte. Goethe verallgemeinert in diesen worten den an Orest dargestellten process, indem er demselben zugleich eine typische geltung für die sühnung aller menschlichen gebrechen beilegt. haben wir nun hiermit schon den weg angedeutet, auf dem sich die sühnung des griechischen helden vollziehen sollte, so handelte es sich für uns zunächst nur darum, das problem scharf ins auge zu fassen, wie es dem dichter vorschwebte. den act der sühnung und heilung hat er nach dem gesagten zu dem angelpunkte der ganzen dramatischen action gemacht. als solcher tritt derselbe denn auch deutlich in dem stücke hervor, insofern der bis zur todessehnsucht gesteigerte wahn-

---

[3] s. gesch. d. deutsch. litt. 3e aufl. s. 536—37; ähnl. auch schon Gervinus, gesch. d. deutsch. dicht. 4e aufl. bd. V. s. 88.

sinnszustand Orests als hauptsächlichstes hindernis der heimfahrt der Griechen, und somit die heilung desselben als notwendige vorbedingung der lösung des dramatischen conflicts erscheinen musz. Goethe selber bezeichnet in diesem sinne die scene, 'in welcher Orest sich wiederfindet', als die eigentliche achse des stückes. schon hieraus ergibt sich, dasz dieser act durch die anlage des ganzen motiviert werden muste. diejenigen ausleger, welche ausschlieszlich die jene wendung enthaltende scene ins auge fassen, übersehen diesen umstand und werden deshalb eine nur unbefriedigende erklärung zu bieten im stande sein. es wird daher der gang unserer untersuchung darauf gerichtet sein müssen, zu zeigen, wie der dichter schon in der exposition des dramas die grundbedingungen der sühnung klar zu legen und damit dieses resultat von anfang an systematisch vorzubereiten bedacht war. zu diesem zwecke müssen wir zunächst auf die grundsätzliche umgestaltung eingehen, welche der deutsche dichter mit dem fremden stoffe vorgenommen hat.

Goethe schlosz sich in seiner dichtung dem stoffe nach dem Euripides an. in der behandlung jedoch nahm er sich die beiden älteren griechischen tragiker, speciell den Sophokles, zum muster. die stücke des letztern umfassen bekanntlich den meist zur katastrophe führenden abschlusz eines umfangreicheren mythus und entsprechen so etwa dem fünften acte eines modernen dramas. das Goethesche stück konnte freilich schon wegen der im stoff vorgezeichneten tendenz nicht auf eine katastrophe, sondern nur auf eine glückliche lösung hinauslaufen. hatte nun Euripides seinen gegenstand als ein in sich abgeschlossenes ganzes behandelt, so reiht Goethe denselben dem verfahren des Sophokles zufolge einem ganzen sagenkreise, dem des vom geschlechtsfluche verfolgten Tantalidenhauses an, indem er die sühnung Orests als das resultat der an den letzten gliedern dieses hauses vollzogenen lösung jenes fluches hinstellt. er knüpft demgemäsz, um die sühnung aus ihrer tiefsten wurzel herzuleiten, direct an den über dem Tantalidengeschlechte waltenden erbfluch an. dieser reicht bis auf die geschwister herab. dem zufolge erklärt sich Iphigenie (I 2, 30—31) unter der macht eines fremden fluches stehend und nennt sich selbst (I 3, 49) ein 'verwünschtes haupt'. ebenso weisz Orest sich (II 1, 220) vom fluche verfolgt, der ihn selbst zu dem frevel des muttermordes wider seinen willen getrieben hat. und endlich spricht Iphigenie (III 3, 21) von 'banden jenes fluchs', von denen sie Diana bittet ihren bruder zu lösen. sollte nun dieser fluch hinsichtlich des letzten dem Tantalusgeschlechte entsprossenen geschwisterpaares gesühnt werden, so bedurfte zuvor dieser begriff einer andern auslegung, als derselbe auf dem boden der ethischen anschauungsweise der Griechen erhalten hatte. denn wofern hiernach der erbfluch auf einem blinden, unschuldige wie schuldige unterschiedslos treffenden verhängnis beruhte, war eine lösung desselben im sittlichen sinne unbedingt ausgeschlossen. Goethe modificiert deshalb jenen begriff dahin, dasz er

demselben systematisch die deutung eines durch das eigne verschulden der menschen bedingten unheilvollen schicksals gibt. so musz nach der darstellung des geschickes der Tantaliden, welche der dichter I 2 der Iphigenie in den mund legt, der fluch der ahnherrn der priesterin als eine von den göttern verhängte strafe, und der erbfluch als eine innerhalb des geschlechtes sich fort und fort erneuende verschuldung erscheinen, durch welche die einzelnen glieder nacheinander das göttliche strafgericht über sich heraufbeschwören. so wird denn auch (I 3, 49) 'verwünschtes' und (I 3, 66) 'schuldvoll haupt' identisch gesetzt. so musz endlich (II 1, 155—56) Pylades dem Orest, der noch nicht zu dieser geläuterten anschauungsweise durchgedrungen ist, erklären, dasz ein jeglicher sich seinen lohn mit seiner that hinwegnimmt. die stelle I 3, 111—14:

> . . . es schmiedete
> der gott um ihre stirn ein ehern band:
> rat, mäszigung und weisheit und geduld
> verbarg er ihrem scheuen, düstern blick',

könnte vielleicht dahin gedeutet werden, als ob nach Goethes darstellung eine feindselige gottheit die vorfahren der Iphigenie durch betäubung ihres sinnes willenlos und blindlings auf den weg der sie selbst dem untergange weihenden unthaten geleitet hätte. jedoch finden diese worte ihre nähere erklärung an anderen stellen. so heiszt es III 1, 43—44:

> 'so haben Tantals enkel fluch auf fluch
> mit vollen, wilden händen ausgesäet,'

worte, welche deutlich des dichters intentionen ausdrücken, denen zufolge er den impuls zu den übelthaten in die eigne brust der frevler verlegt haben wollte. so läszt auch die weitere darstellung der kette von greuelthaten im hause der Tantaliden, welche I 3 der priesterin zugeteilt wird, klar erkennen, dasz eine zur verschuldung hintreibende gesinnung nach der auffassung des dichters sich in jedem gliede erneute, einer auffassung, die am deutlichsten in der Iphigenie gebet (IV 5, 24—25) hervortritt:

> 'O dasz in meinem busen nicht zuletzt
> ein widerwille keime, der Titanen.'

und so heiszt es denn auch in der vorhin berührten stelle von den söhnen und enkeln des Tantalus ausdrücklich, dasz die wilde, sie in schuld verstrickende natur des ahnherrn ihr gewisses erbteil gewesen sei. die sinnesbetäubung — so müssen wir annehmen — ist nur infolge des auf sie gerichteten hasses der götter hinzugetreten, um ihr gewaltthätiges beginnen sich gegen sie selber kehren zu lassen. den oben citierten worten liegt offenbar eine ganz bestimmte absicht des dichters zu grunde, diejenige nemlich, den wahnsinn Orests als eine göttliche strafe für seine schuld nachzuweisen. er knüpft deshalb an den antiken gedanken an, dasz die götter des frevlers sinn

bethören, um ihn durch sein eignes thun zu verderben. demzufolge nennt Iphigenie I 3, 174—75 den 'verworrenen sinn' der ihrigen direct als die quelle der thaten, welche diese in wechselseitigem morde zu grunde gerichtet haben.[4] auch der wahnsinn Orests ist nichts anderes als eine um seiner schuld willen über ihn verhängte sinnesbethörung. hierauf deuten die worte des helden hin:

> 'wie leicht wird's mir, dem eine götterhand[5]
> das herz zusammendrückt, den sinn betäubt,' ...

in verbindung mit den weiteren III 1, 138 ff.:

> 'in seinen wolkenkreisen wälzet sich
> die ewige betrachtung des geschehenen
> verwirrend um des schuld'gen haupt umher.'

schon die letztere stelle läszt unverkennbar die absicht des deutschen dichters durchblicken, Orests geistesverwirrten zustand in letzter linie nur als die aufs äuszerste gesteigerte gewissensunruhe eines vom schuldbewustsein gepeinigten gemütes zu erklären. so gleichfalls die worte II 1, 220—21:

> 'des verbrechers nähe, den der fluch
> wie eine breite nacht verfolgt und deckt.'

wenn Goethe gleichwohl an andern orten der griechischen sage entsprechend Orest sich von Erinnyen verfolgt erklären läszt, so ist dies durch den umstand bedingt, dasz er an die antike anschauungsweise anknüpfen wollte. als eine art von wahnsinn musz hiernach auch die geistesbetäubung erscheinen, mit welcher die götter die ältern glieder des Tantalidenhauses heimgesucht hatten.

War nun den forderungen eines geläuterteren sittlichen bewustseins entsprechend das sich in dem geschlechte des Tantalus fortpflanzende verderbliche geschick mit einer innerhalb derselben fort und fort sich wiederholenden verschuldung motiviert, so blieb es die weitere aufgabe des dichters, nach der natur der letztern zu fragen. denn nur nachdem die letzte wurzel der auf dem ganzen geschlechte ruhenden schuld, welche sich uns als die quelle des fluches erwies, aufgedeckt war, konnte an eine wirkliche sühnung derselben und somit an eine lösung des fluches gedacht werden. Goethe läszt nun klar erkennen, worin er die grundwurzel der sich im Tantalidenhause stetig erneuenden verschuldung verlegt haben wollte, wenn er Iphigenie bei der schilderung des grauenhaften schicksals ihrer vor-

---

[4] dasz dieser von den göttern zur strafe gesandten geistesbetäubung die richtung auf das verderben des davon behafteten innewohnt, ist an verschiedenen stellen ausgesprochen, so direct in den worten des Pylades, II 1, 38—39:

> 'durch die verworrenen pfade,
> die nach der schwarzen nacht zu führen scheinen.'

[5] hier wird geradezu eine 'götterhand' an stelle der in der griechischen dichtung dem mörder zusetzenden Erinnyen genannt.



fahren den sich in maszloser leidenschaft überhebenden sinn derselben als die quelle von deren die strafe der himmlischen herausfordernden frevelthaten hervorheben läszt:

> 'übermut
> und untreu stürzten ihn von Jovis thron,'

heiszt es so von dem ersten in der reihe der fluchbeladenen.

> 'die gewalt'ge brust und der Titanen
> kraftvolles mark war seiner söhn' und enkel
> gewisses erbteil' ...
> 'und grenzenlos drang ihre wut umher,'

von den übrigen insgesamt. auf überhebung beruhte, wie I 3, 202 nur angedeutet wird, auch die that, durch welche Agamemnon sich den zorn der götter zugezogen hatte. selbst Iphigenie ist nicht völlig frei von dem erbfehler der ihrigen. die schon citierten verse:

> 'o dasz in meinem busen nicht zuletzt
> ein widerwille keime, der Titanen,'

stellen auch sie als im kampfe mit der unbändigen natur ihres hauses begriffen hin. dasz der dichter gerade in der titanenhaft sich gegen die götter kehrenden überhebung den grundzug der auf die nachkommen forterbenden sinnesweise des Tantalus erkannte, spricht er direct dicht. u. wahrh. b. 15 aus, indem er jenen mit seinen schicksalsgenossen Jxion und Sisyphus als 'glieder einer ungeheueren opposition' bezeichnet, welche als solche den hintergrund seiner Iphigenie bilden sollten. es ist sonach offenbar der begriff der 'ὕβριϲ', welchen der dichter der antiken ethischen anschauungsweise entsprechend als grundwurzel des das Tantalidenhaus dem untergange weihenden frevelsinnes hinstellen wollte. dieselbe titanische leidenschaft und überhebung ist es nun, welche nach des dichters darstellung den grundzug in Orests sinnesart bildet. in der ganzen scene II 1, welche wir als specielle exposition des spiels der beiden freunde zu betrachten haben, wird demgemäsz an jenem dieselbe sich trotzig gegen die leitung der götter aufbäumende sinnesrichtung gezeichnet. und ebenso tritt in der weiteren darstellung III 1 überall dieses trotzige widerstreben an ihm hervor. die that des muttermordes stellt sich nur als eine einzelne frucht des erblichen frevelsinnes des ganzen hauses dar, wie sie denn auch III 1, 90—100 als act leidenschaftlicher rachbegierde, nicht als act des gehorsams gegen ein göttergebot, wie es in dem griechischen mythus erscheint, geschildert wird. nicht die einzelne that als solche ist es daher, die gesühnt werden soll. vielmehr bedarf jener gemeinsame grundfehler des geschlechtes, auf dessen boden so mancher verwandtenmord entsprossen ist, der sühnung, wenn dem fortwuchernden verderben, das als das gerechte strafgericht der götter erscheinen musz, ein ziel gesetzt werden soll. der frevel Orests bildet nur den unmittelbaren anlasz, welcher diesen in die sphäre des auf den seinen ruhenden

fluches gezogen hat. und so erklärt es sich, dasz Iphigenie in ihrem gebet um entsühnung ihres bruders (III 3, 21) nicht bittet, dasz die eine freventhat gesühnt, sondern dasz 'jener fluch' gelöst werden möge. in welcher richtung sich diese sühnung vollziehen wird, ist jetzt schon klar. für die antike anschauungsweise zwar gab es für den ὑβριστής keine sühnung im sittlichen sinne. der von ihm herausgeforderte zorn der götter zermalmte ihn erbarmungslos, wenn er denselben nicht durch äuszere werke von sich abzuwenden suchte. der moderne dichter aber kennt eine sühnung vermöge eines den frevler mit der gottheit aussöhnenden sittlichen umschwunges. und Goethe weist deutlich an der Iphigenie beispiel nach, wie er diesen letzteren hergeleitet haben wollte, indem er jene statt der trotzigen auflehnung gegen den willen der himmlischen demütige ergebung in denselben lernen läszt. denn wenngleich die jungfrau zunächst wiederholt eigenwillig mit den göttern rechtende worte äuszert, so ist doch von anfang an der grundton ihrer gesinnung das pietätsvolle vertrauen auf die göttliche leitung, welches schlieszlich die noch darunter anklingenden dissonanzen völlig zu überwinden vermag. und die versöhnung mit der gottheit, welche sich infolge dieser allmählichen entwicklung an ihr vollendet, ist symbolisch für die sühnung, zu welcher im verlauf des stückes auch Orest gelangt.[6]

Goethe knüpft nun in der herleitung dieses actes, den er zum mittelpunkte des ganzen stückes macht, an einen realen vorgang in der entwicklung seiner eignen geistesnatur an. er selbst hatte zur zeit der schöpfung seines werkes die in titanischem trachten der gottheit feindlich sich widersetzende geistesrichtung seiner jugendperiode, wie sie im Prometheus und Faust zum ausdruck kommt, mit einer harmonisch mit der göttlichen führung sich ausgleichenden vertauscht und damit statt der früher in seinem innern tobenden leidenschaftlichen stürme frieden und versöhnung gefunden. dieselbe sittliche umkehr ist es, durch welche der dichter die kühn die strafe der götter herausfordernde zügellose eigenwilligkeit seines hauses zu der jene versöhnenden ergebung in ihre leitung und damit zur sühnung der schuld gelangen läszt. Scherer, der auf den parallelismus des wirklichen, in des dichters geistesleben erfolgten und des im drama an Orest geschilderten processes hinweist, hat damit den ausgangspunkt für die erklärung gefunden, der von den auslegern nicht genügend beachtet wird. erst hierdurch erscheint der act der heilung Orests in das licht gerückt, in welchem wir des dichters

[6] der gedanke, dasz Iphigenie nach V 6, 110—11 bestimmt ist, nach ihrer rückkehr noch die weihe ihres väterlichen hauses in Mycene vorzunehmen, ist wohl direct auf die absicht des dichters zurückzuführen, dasz jene nicht nur ihren bruder von seiner frevelthat, sondern ihr ganzes geschlecht von dem auf demselben ruhenden erbfluche entsühnen sollte. das 'väterliche haus' steht so symbolisch für das diesem entsprossene geschlecht (vgl. hierzu IV 4, 85—88).

intentionen zu verstehen vermögen. denn nur wenn wir den von titanischem gotteshasz zu gottvertrauen und gottesliebe führenden läuterungsprocess, wie er sich in Goethes geistesentwicklung vollzog, ins auge fassen, wird es uns klar werden, wie der dichter durch den gleichen umschwung in Orests sinnesrichtung — derzufolge dieser die bahnen der ὕβρις seiner vorfahren verläszt und sich auf den standpunkt williger unterwerfung unter den göttlichen ratschlusz stellt — eine sühnung der von seinem ahnherrn auf ihn sich fortpflanzenden verschuldung und damit zugleich eine heilung seines wahnsinns hergeleitet haben wollte. die entfremdung von der gottheit erscheint so als die eigentliche schuld, welche von Orest wie von Goethe zu sühnen war. von der ὕβρις sind sie am ende zur σωφροσύνη, dem reflexbegriff der griechischen ethik, durchgedrungen, der σωφροσύνη jedoch nicht in dem negativen sinne der antiken tugendlehre, wonach jener begriff nur die bedeutung eines besonnenen vermeidens der die götter herausfordernden überhebung hat, sondern in dem positiven sinne einer freien, vertrauenden hingabe an die göttliche leitung.

In der art nun, wie der dichter die versöhnung Orests mit der gottheit herbeiführt, zeigt er sich insbesondere dem griechischen vorbilde gegenüber selbständig und auf dem boden einer christlich-modernen weltanschauung fuszend. denn er nähert menschheit und gottheit, welche sich auf dem boden des antiken götterglaubens in einem nie ganz zu überwindenden gegensatze zu einander befinden, einander an. die götter, die er vorführt, lieben der menschen geschlechter, statt sie wie es in der tendenz des griechischen götterglaubens begründet war, neidisch zu verderben zu suchen. demzufolge vermag auch der mensch, wie dies der Iphigenie und demzufolge auch Orests beispiel zeigt, sich vertrauend zu jenen zu erheben.

Es bleibt nur noch ein punkt der erklärung zu berühren, die frage nemlich, wie Goethe den übergang von dem standpunkte des sich isolierenden trotzes, auf den sich Orest vor der sühnung stellt, zu demjenigen williger unterordnung unter den göttlichen ratschlusz, zu welchem er sich infolge des eingetretenen läuterungsprocesses erhebt, motivieren wollte. hinsichtlich der Iphigenie, an welcher sich der gleiche umschwung vollzieht, wird dieser übergang im drama nicht näher nachgewiesen, da die demütige ergebung in den dienst der göttin schon in der exposition als der grundzug ihres wesens vorausgesetzt ist, und dieselbe somit, obgleich sie noch manche kämpfe mit den selbstischen regungen der auch ihr innewohnenden Titanennatur ihres geschlechts zu bestehen hat, von anfang an als mit der gottheit im einklange erscheint. was Orest betrifft, so bedurfte es, um denselben von der finstern verschlossenheit, die ihn im anfange befängt, zu dem offenherzigen vertrauen auf die fürsorgliche leitung der götter, wie er es später zeigt, gelangen zu lassen, eines vermittelnden elements. auch in dieser beziehung ent-

hält, wie schon Scherer hervorhebt, der im drama vorgeführte act einen anklang an einen realen act aus Goethes eignem entwicklungsgange. für diesen hatte sich die umkehr von sich trotzig auf sich selber stellender eigenwilligkeit zu vertrauender hingabe an die göttliche führung unter dem einflusse seiner neigung zu der frau von Stein vollzogen. in der versöhnenden wirkung reiner liebe hatte er somit die macht erkannt, welche die disharmonie der menschlichen und göttlichen willensrichtung auszugleichen vermag, und diese macht, welche in der dichtung dem Orest an der gestalt der schwester entgegentritt, bildet demzufolge das vermittelnde element, welches den umschwung in dem zerrissenen seelenzustande des helden herbeiführt. Matthias wie auch schon Klaucke verkennen zwar nicht die bedeutung, welche Goethe hiermit der reinen liebe der Iphigenie beimiszt; meinen aber, dasz diese macht nicht genüge, um eine sühnung des schuldigen zu motivieren. von ihrem standpunkte aus gewisz mit recht! nach unserer darlegung erscheint die reine neigung der Iphigenie gleichfalls nicht ausreichend, von sich aus eine sühnung zu bewirken, sondern lediglich den sittlichen process einzuleiten, welcher zur sühnung führt. wie der arzt durch sein heilmittel die genesung wohl anzubahnen im stande ist, die vollendung derselben aber dem von seiner kunst unabhängigen naturprocess überlassen musz, so bleibt der liebe in unserm drama nur die bescheidene function, den helden auf den weg zur versöhnung mit der gottheit zu führen, indem sie ihm den blick aufhellt, so dasz er die göttliche leitung als eine gnädige und wohlwollende zu erkennen und sich ihr willig zu beugen vermag.[7] und doch ist diese vermittelung notwendig, da der infolge seines durch die schuld getrübten blickes irregehende von sich selber aus diesen weg nicht finden kann. eine sühnende kraft erhält der begriff reiner liebe besonders noch durch den religiösen gehalt, welchen der dichter derselben verleiht. indem die reine liebe der Iphigenie ihrerseits in einem gottergebenen gemüte wurzelt, ist sie dazu geeignet, auch den von titanischem widerstreben erfüllten sinn des bruders zu einer sich freudig mit

---

[7] die von Klaucke aufgeworfene frage nach andern fällen von einer durch reine geistige liebe herbeigeführten sühnung erscheint mir durch den hinweis auf den gleichartigen entwicklungsvorgang in Goethes eignem geistesleben erledigt. classische beispiele von ähnlichen durch 'liebe' vermittelten processen bieten übrigens auch der schlusz des Faust, sowie die rede des Alcibiades in Platos symposion. wie in jenem das motiv der liebe es ist, durch welches der dichter Fausts unsterbliches zur erlösung gelangen läszt, so bildet in Platos dialog ebenfalls der ἔρωϲ οὐράνιοϲ das vermittelnde element, durch welches der mensch über die sphäre der sinnlichkeit zu der gemeinschaft des göttlichen hinaufgeführt wird. in allen diesen darstellungen handelt es sich um den gleichen, typischen process, der auch den Schillerschen worten zu grunde liegt: 'nehmt die gottheit auf in euren willen: und sie steigt von ihrem weltenthron . . .' worten, welche am besten den eigentlichen kerngedanken des von Goethe veranschaulichten actes bezeichnen dürften.

der göttlichen schicksalslenkung in einklang setzenden willensrichtung hinaufzuführen.

Wie Goethe nun den act der sühnung im einzelnen aufgefaszt haben wollte, ist nach dem obigen nicht mehr miszuverstehen.

Zunächst (III 1, 243 ff.) musz der wahnsinn Orests, je näher an diesen die rettung herantritt, nochmals deutlich seine sinnverblendende macht offenbaren, derzufolge der davon erfaszte in der heilbringenden schwester erst eine ihn verderbende rachegöttin, sodann eine ihn versuchende Bacchantin zu erkennen vermeint. Iphigenie bezeichnet demgemäsz den wahnsinn direct als einen das auge befangen haltenden wahn. zugleich tritt vorübergehend unter der einwirkung der liebe eine steigerung in Orests zustande ein, da ein neues, dem im innern des helden obwaltenden finstern grolle schroff widerstrebendes element mit diesem zusammentrifft und einen gewaltigen zwiespalt aufregt. da nun die sinnesbethörung über den unglücklichen von den göttern verhängt ist, so kann dieselbe auch nur durch jene von ihm genommen werden. Goethe macht deshalb auch den äuszern act der heilung von der durch der Iphigenie gebet vermittelten göttlichen machtwirkung abhängig. allein neben diesem äuszern acte geht der innere des sittlichen umschwunges her, durch welchen die sühnung Orests von der schuld bedingt ist. wie die götter den wahnsinn um dieser schuld willen verhängt haben, so befreien sie den helden von demselben, sobald die schuld getilgt ist. die den Orest der selbstvernichtung zutreibende sinnesbetäubung dauert zwar auch dann noch fort, als sich ihm die auf seine rettung bedachte schwester als solche zu erkennen gegeben hat, und läszt ihm demgemäsz die aufrichtige, erbarmende liebe derselben als eine verderbliche macht erscheinen. der vergleich der blicke der Iphigenie mit denen der von ihm widerwillig gemordeten mutter (III 1, 315—16) deutet darauf hin, dasz dem vom wahn geblendeten ein unvermeidliches feindliches schicksal auch den arm der segenspendenden schwester wider ihren willen sich mörderisch gegen ihn zu kehren scheint. zu ihrer vollen wirkung kann daher die liebe erst kommen, wenn der den geist des helden betäubende druck gewichen ist. Goethe knüpft nun, um diese wendung herbeizuführen, an einen act des griechischen stückes an, wonach Orest nach einem gewaltsamen anfalle des wahnsinns ermattet niedergesunken ist, während die ihm nachsetzenden Erinnyen zeitweilig rasten. der deutsche dichter legt diesen äuszern vorgang seiner darstellung zu grunde, will aber zugleich den innern process aufdecken, welcher sich in der seele Orests abspielt, während die wucht des wahnsinns vorübergehend gehoben ist. der reale psychische act, welcher dem einen reichen scenischen apparat hervorzaubernden traumzustande (III 2) zu grunde liegt, besteht eben in der durch die wirkung der liebe herbeigeführten klärung des geistigen blickes, welche jenem sein eignes und seines hauses geschick in einem milderen, versöhnenderen lichte erscheinen läszt. Schiller bereits hat bemerkt, dasz gegenüber der schilderung

der greuelthaten des Tantalidengeschlechtes, wie sie in der Iphigenie worten (I 3, 117 ff.) gegeben war, die darstellung in dem monolog Orests, welche die früher sich blutig begegnenden gestalten in friedlichem verkehr zeigt, als eine aufgelöste dissonanz gedacht werden musz. für Orest, subjectiv — und auf subjectivem boden bewegt sich der ganze act der sühnung — ist allerdings in diesem momente die dissonanz aufgelöst, so dasz er nun im stande ist, sich zu einer andern, den göttlichen ratschlusz als einen gütigen und gnädigen erkennenden weltanschauung zu erheben. ist er aber erst mit der schicksalsleitung ausgesöhnt, so vermag er auch sich vertrauensvoll in deren dienst zu stellen, welche diese leitung in ihren händen haben. so vollzieht sich vermöge des einflusses der liebe jene sittliche umkehr, welche sich uns als die grundbedingung der sühnung erwiesen hat. erst indem dieser process seinen abschlusz findet, erst indem Orest III 3, 34—45 in dem vergleiche des geschickes seines hauses mit einem zuletzt in segen umschlagenden ungewitter sich dankerfüllt unter die nunmehr als wohlwollend erkannte leitung der himmlischen stellt, ist die sühnung und zugleich die heilung, welche unmittelbar an jene geknüpft war, vollendet. ausdrücklich macht denn auch Goethe III 3, 49—51 die lösung des alten fluches und demzufolge die befreiung Orests von den Erinnyen direct von dieser wendung abhängig.

Auf diesem wege, den wir im vorstehenden in kurzen zügen bezeichnet haben, dürfte sich der act der heilung Orests in der that herleiten lassen, ohne dasz eine lücke in der motivierung hervorträte. jedenfalls hat diese erklärung den vorzug, dasz dieselbe auf einen realen act aus Goethes eignem geistesleben zurückgeht und so an dem sich immer wieder bestätigenden satze ihre gewähr findet, dasz die werke des dichters eine fortlaufende beichte desselben enthalten. in dem act der heilung des griechischen helden hat er so ein stück seiner bis zur zeit der schöpfung unseres dramas gewonnenen lebensphilosophie niedergelegt. denn Orest ist Goethe selber, welcher durch die vermittelung reiner neigung von der ihn mit der gottheit in zwiespalt setzenden, ihm das innere verstörenden leidenschaft und unruhe, die er dichterisch einer von zürnenden göttern gesandten geistestrübung vergleicht, zu einer läuterung seiner geistesnatur durchgedrungen ist, welche ihn eine sich freudig mit der göttlichen führung im einklang wissende, versöhnte lebensauffassung finden läszt.

Cottbus. A. Huther.

5.

WERDEN DIE GRAMMATISCHEN GRUNDBEGRIFFE BESSER AN DER LATEINISCHEN ODER AN DER FRANZÖSISCHEN SPRACHE ERKANNT?

Über die vermittlung der allgemeinen sprachlichen kategorien herscht eine eigentümliche verschiedenheit der meinungen. mir trat dies ganz besonders lebhaft vor augen bei den verhandlungen der fünften directorenversammlung der provinz Sachsen 1886. director Hubatsch, correferent über das thema: unterricht in der neuhochdeutschen grammatik, berichtet darüber: 'in mehreren referaten wird auszer den angegebenen aufgaben noch als besonders wichtig die forderung betont, dasz der deutschgrammatische unterricht die allgemeinen sprachlichen kategorien zum verständnis zu bringen habe, einzelne fügen hinzu, dasz dieser unterricht für den fremdsprachlichen mit- und vorarbeiten müsse, ausschlieszlich als hilfsmittel für die fremden sprachen sieht ihn an Eilenburg ref., speciell hervorgehoben werden die allgemeinen kategorien von Magdeburg domgymn. ref., aller fremdsprachliche unterricht beruhe auf sprachvergleichung, nur durch zugrundelegung des bekannten deutschen materials sei das fremde zu erlernen, ähnlich Seehausen ref., Halberstadt gymn. ref. und realgymn. ref., Schleiz ref., Delitsch ref., Magdeburg kloster ref. will das verständnis an der muttersprache gewinnen, die einübung dem lateinischen lassen. dagegen wird wieder von andern betont, dasz der lateinische unterricht berufen sei, die allgemeinen kategorien zur anschauung zu bringen. . . . der grammatische unterricht im deutschen habe auf alles zu verzichten, was zur allgemeinen grammatik gehört, sagt Erfurt gymn. corref. I; das gemeinsame im lateinischen, das besondere im deutschen verlangt Torgau ref. ähnlich Schönebeck ref.... Eisleben ref. will dem lateinischen unterricht die wortclassen, Magdeburg domgymn. dir. die syntaktischen verhältnisse, Mühlhausen ref. die grundbegriffe zuweisen.'

Man ersieht hieraus, dasz vielfach die erlangung der kenntnis der grammatischen kategorien als eine aufgabe des unterrichts in der muttersprache angesehen wird. mit den neusten preuszischen lehrplänen steht diese auffassung in offenbarem widerspruch, sie erwähnen eine derartige aufgabe des deutschen unterrichts nirgends. es wäre dies auch das von J. Grimm so lebhaft verurteilte reflectierende verfahren, welches Schrader mit folgenden worten verwirft: 'die nötige bekanntschaft mit den allgemeinen formen und kategorien der sprache erwirbt der schüler am leichtesten und klarsten an einer fremden sprache; die eigene ist ihm hierzu nicht gegenständlich genug und ein zu inniger teil seines lebendigen wesens, um nicht ihre analytische und so zu sagen anatomische betrachtung für ein so frühes alter zu erschweren und zu widerraten'.

Schon in der ersten classe der vorschulen — nicht in dem entsprechenden dritten jahre der volksschule — wird meines erachtens viel zu viel zeit vergeudet mit dem unterscheiden der wortarten und satzteile, die doch erst durch den ersten fremdsprachlichen unterricht wirklich erfaszt werden. es genügt dort ein mechanisches merken der casus, der tempora (nicht der modi) und ein ganz äuszerliches erkennen des hauptworts, eigenschaftsworts, zeitworts, fürworts, zahlworts, des prädicats, subjects, objects. neben der deutschen wäre in den vorschulen die lateinische terminologie zu merken. alles andere ist vom übel, als da sind: unterscheidungen der conjunctionen und präpositionen, der adjective und adverbien, der verschiedenen arten von substantiven (stoffnamen, sammelnamen, gattungsnamen), der adjectivischen und substantivischen fürwörter usw.

Nachdem so vor dem eintritt in VI das verständnis der grammatischen kategorien nur oberflächlich angebahnt worden, sollten dort die dinge, die der allgemeinen grammatik angehören, nicht in den deutschen unterricht hineingezogen, sondern an der ersten fremdsprache erledigt werden. im deutschen unterricht sollte man nur die der muttersprache eigentümlichen erscheinungen behandeln, z. b. das attributive und das prädicative adjectiv, die beiden declinationen und conjugationen, die bildung nur zweier tempora ohne hilfszeitwort, die zusammensetzung mit dem hilfszeitwort haben oder sein. — Das festhalten an jenem verkehrten verfahren läszt sich leicht erklären: man fühlt, dasz die schwierigkeiten, welche das latein dem mit seiner muttersprache noch ringenden sextaner bereitet, zu grosz sind und wälzt einen teil derselben auf den unterricht in der muttersprache ab.

Da das latein nach der geltenden überlieferung für gymnasien und realgymnasien die erste fremde sprache ist, so fällt ihm die aufgabe zu, die erkenntnis der allgemeinen sprachformen zu vermitteln. ist es dazu besonders geeignet? nach meiner meinung durchaus nicht. die herschende ansicht ist, das latein helfe ganz vorzüglich zum erkennen der grammatischen begriffe, weil in den lateinischen endungen die grammatischen beziehungen besonders scharf und plastisch hervortreten. ich habe schon an anderer stelle darauf hingewiesen, dasz eine grosze schwierigkeit für den anfänger darin liegt, dasz das lateinische häufig für dieselbe deutsche form verschiedene formen bietet. man kann durchaus nicht jede der zahlreichen lateinischen formen als formales bildungsmittel ansehen, viele könnten aus der grammatik weggenommen werden ohne einbusze an klarheit. so ist bei der erlernung der fünf declinationen dieselbe denkarbeit zu vollziehen wie bei der einübung einer einzigen, und gerade die geistige besitznahme der denkformen einer einzigen declination dürfte für die unterste stufe doch genügen und ist für sie die hauptsache. käme es auf bloszen formenreichtum an, so müste manche lebende sprache für bildender gelten als die classischen. für den anfang

kommt es weniger auf die menge der formen an als darauf dasz der schüler erkenne, welche mittel die sprache zum ausdruck der verschiedenen grammatischen verhältnisse anwendet. es treten dem anfänger im lateinischen entgegen die fünf declinationen mit synthetischer flexion der substantiva und adjectiva nebst besonderheiten in den endungen (im, i, ia, ium für em, e, a, um), die vier conjugationen mit einer groszen menge von endungen und neuen formen, wie die participien, gerundien, supinen, das deponens usw. das fehlen des artikels verursacht schwierigkeiten, denn es gilt, casus und numerus aus der endung zu erschlieszen, was nicht leicht, da fast alle endungen auf verschiedene casus, numeri und selbst declinationen passen. denn ein substantiv auf us kann nom. sing. der zweiten, nom. und accus. sing. des neutrums der dritten, nom. und gen. sing. und nom. und accus. plur. der vierten declination sein. ähnlich ist es mit den endungen a, e, i, o, um, em; keine derselben ist nur auf éine form anwendbar.

Gerade diese menge von formen verhindert das scharfe und schnelle erlernen der begrifflichen grundlage, das logische unterscheiden, dessen der grammatische unterricht bedarf. daher meinte auch Herder in seinem plan einer livländischen schule: die französische sprache sei die leichteste und einförmigste, um an ihr einen praegustus der philosophischen grammatik zu nehmen. sie müsse nach unserer welt unmittelbar auf die muttersprache folgen und vor jeder andern, selbst vor der lateinischen, vorausgehen.

Sehr richtig hat Vieweger gesagt[1], der so hartnäckig festgehaltene irrtum, dasz nur latein die begriffliche grundlage für den sprachunterricht am gymnasium abgeben könne, beruhe auf der verwechslung von grammatischen und logischen beziehungen. grammatische beziehungen nennt er diejenigen, welche zum klaren und unzweideutigen gedankenausdruck unentbehrlich sind. allem was wir unter dem begriffe grammatische kategorien zusammenfassen, liegt ein unterschied der bedeutung zu grunde, nicht der form. je deutlicher in einer fremden sprache die bedeutung der kategorien sich darstellt, desto leichter wird sie von den schülern erfaszt. im lateinischen nun ist die bedeutung der kategorien sehr schwer (nach Vieweger unmöglich) zu erkennen, weil die logischen beziehungen meist hinter vielen grammatischen beziehungen versteckt sind. nehmen wir das beispiel: arbores quas vides, franz.: les arbres que tu vois.[2] in dem französischen satze treten nur die logischen, nicht die grammatischen beziehungen hervor, während sie in dem lateinischen mit den grammatischen vermengt sind. logisch ist nur die objective be-

[1] in seiner interessanten schrift: das einheitsgymnasium als psychologisches problem behandelt.

[2] Perthes wollte gerade an diesem beispiel erweisen (landwirtschaftliche jahrbücher 1876 s. 57), dasz das lateinische für unsere zwecke besonders geeignet sei.

ziehung des relativums im relativsatze sowie die beziehung auf arbres. die erstere ist durch die form ausgedrückt, die letztere durch die zusammenstellung von arbres mit que. zu diesen logischen beziehungen kommt im lateinischen satze noch hinzu die bezeichnung des numerus und des geschlechts von arbores durch das relative fürwort. da nun der französische satz dem lateinischen an klarheit durchaus nicht nachsteht, so sind die beiden grammatischen bezeichnungen durch das relative fürwort überflüssig und folglich 'grammatischer luxus' (Vieweger).

Viewegers ausführungen stimme ich um so freudiger zu als sie, wenngleich von einem etwas verschiedenen standpunkt ausgehend, manches von dem bestätigen, was ich in meiner schrift über die priorität des französischen entwickelt habe. am schlusz seiner untersuchungen stellt Vieweger den satz auf, zur vermittelung der begrifflichen grundlage des gesamten sprachunterrichts tauge nur die englische sprache, weil sie fast allen grammatischen beiwerks entbehre, weil ihre formenbildung einfach, rein und anschaulich sei. das französische könne zwar im einzelnen auch dazu taugen, es habe aber im ganzen zu viel grammatisches beiwerk. das lateinische eigne sich am allerwenigsten dazu, weil seine formenbildung zu compliciert sei und die anschauung der bedeutung der kategorien durch den überreichen grammatischen schmuck zur unmöglichkeit gemacht werde.

Von einigen übertreibungen abgesehen, stimme ich der stufenfolge der schwierigkeiten zu: eine 'unmöglichkeit' kann ich für das lateinische nicht zugeben, wohl aber eine grosze schwierigkeit. in bezug auf das englische räume ich ein, dasz es wegen der einfachheit und klarheit seiner formen (vermöge deren es z. b. ein grammatisches geschlecht nicht hat) für diesen zweck sich besser eignet als das französische, aber die schwierigkeiten der englischen aussprache geben doch zu gerechten bedenken anlasz.[3] Vieweger kann nicht begreifen, wie man den vorschlag machen konnte, den fremdsprachlichen unterricht mit dem französischen zu beginnen und findet es ganz natürlich, dasz alle solche versuche vollständig gescheitert sind. weisz er denn gar nichts von der existenz der lateinlosen höheren

[3] Vieweger will das hemmnis der abweichung des lautbildes vom schriftbild durch eine schreibweise beseitigen, in der schriftbild und lautbild übereinstimmen. obgleich eine solche phonetische umschrift für das englische viel leichter sich durchführen läszt als für das französische (das übrigens dieses hilfsmittels durchaus nicht bedarf), so ist diese frage für uns Deutsche doch noch keineswegs geklärt, zumal die lautphysiologen über das anzuwendende system sich noch heftig bekämpfen. — Einstweilen wäre es ein sehr dankenswertes unternehmen, noch weitere versuche anzustellen etwa in der art, dasz in den beiden untern classen französisch oder englisch nach wahl gelehrt würde. hoffentlich führt ein entschiedener bruch mit dem durch Altenstein und J. Schulze uns aufgenötigten encyklopädismus zu dem princip der wahlfreiheit der sprachen, das bereits in andern ländern durchgeführt ist.

schulen und deren von den unterrichtsbehörden aufs wärmste anerkannten erfolgen? sie beginnen mit dem französischen in VI und fühlen sich sehr wohl dabei. ist ihm denn die vorbildliche bedeutung des Altonaer realgymnasiums gänzlich unbekannt?[4]

Indem ich das französische als alleinige fremdsprache mindestens für VI und V empfehle, schliesze ich mich der bestehenden einrichtung an, wonach es die gemeinsame sprache aller höheren schulen ist. die von Vieweger aufgestellten grundsätze, nach denen die tauglichkeit der ersten fremden sprache zur vermittelung der begrifflichen grundlage des gesamten sprachunterrichts zu beurteilen wäre, nehme ich voll und ganz als für das französische passend an. diese sprache, sagt er, musz so beschaffen sein, dasz sie

1) den schüler nötigt, die begriffe zu erfassen, weil der knabe nur das wirklich erfaszt, wozu man ihn durch den gegenstand selbst zwingt;

2) dem schüler die begriffe in möglichst einfacher und klarer form zur anschauung bringt;

3) dem schüler möglichst viele kategorien in einfacher und klarer form zur anschauung bringt, denn je mehr solcher kategorien er an der ersten sprache lernt, desto mehr hat er auch aus der syntax aller andern sprachen schon gelernt.

Prüfen wir mit benutzung der ausführungen Viewegers kurz, wie das lateinische und französische im einzelnen zu diesen sätzen sich verhalten.

Die lateinische flexion besteht darin, dasz die grammatische beziehung durch das synthetische mittel der casusendungen bewirkt wird, während das französische des analytischen mittels der voranstellung von präpositionen sich bedient. 'plastischer' kann ich das verfahren der lateinischen sprache nicht finden, im gegenteil ist es verwirrender wegen der menge und der mehrdeutigkeit der endungen der verschiedenen declinationen. sinnlich leichter wahrnehmbar sind die endungen sicherlich auch nicht als die vorgesetzten präpositionen de und à, auch in ihren verschmelzungen mit dem artikel. die letztern veranschaulichen die kategorien der casus deutlicher als die lateinischen endungen, deren es z. b. allein für den genitiv 12 gibt: ae, i, is, ēi, ĕi, arum, orum, um, ium, uum, erum. es ist ein unbilliges verlangen, dasz der sextaner unter diesen 12 verschiedenen zeichen sich immer dieselbe kategorie des genitivs vorstellen soll. Vieweger hat recht, wenn er behauptet, der sextaner bilde die formen

[4] bekanntlich beginnt dort das latein in III, während ihm das französische in VI und V, das englische von IV an voraufgehen. was innerhalb dieses engeren rahmens auf grund der durch die beiden neuern sprachen erlangten geistigen schulung im lateinischen geleistet werden kann, zeigt die von director Schlee verfaszte beilage des Altonaer programms von 1888. vielleicht dürfte sich aus der lectüre denselben ergeben, dasz ein späterer beginn des lateinischen im eigensten interesse dieses unterrichts liegt.

nach analogie der erlernten paradigmen vollständig dumm und gedankenlos, erst dem quartaner komme es zum bewustsein, dasz der genitiv seine bedeutung nicht ändert, je nachdem das wort im singular oder im plural steht oder nach der ersten, zweiten, dritten, vierten, fünften declination geht. auszer der kategorie 'genitiv' müssen aber aus diesen 12 endungen auch noch die kategorien 'singular' und 'plural' erkannt werden. dies ist dem neunjährigen knaben nicht möglich, er übersetzt daher einfach mechanisch und zieht es vor, bei den einzelnen formen lieber gar nichts zu denken. — Ähnlich verhält es sich mit den andern casus. Ostendorf sagt darüber in seiner bekannten schrift: 'demnach ist der umstand, dasz die lateinische sprache fünf, die griechische sprache drei declinationen hat und dasz es in diesen declinationen manigfache verschiedenheiten in der bildung des genetivs wie auch der andern casus gibt, durchaus kein vorzug für den anfangsunterricht: der knabe erschöpft bei dem übersetzen aus dem griechischen oder lateinischen seine kraft im entziffern der form, beim übersetzen ins griechische oder lateinische geht sein denken ganz in dem suchen nach der form auf; in dem einen wie in dem andern falle gelangt er nur schwer dazu, sich der in die form eingeschlossenen denkkategorien bewust zu werden. dagegen hat gerade die einfachheit der declination in den neuern romanischen sprachen, oder vielmehr deren vollständiger wegfall, der ersatz der casus durch präpositionen, für den deutschen knaben etwas sehr bildendes. der ausdruck in den fremden sprachen bietet keine schwierigkeiten dar. der schüler hat, um ins deutsche zu übertragen, sich nur auf eine entsprechende form in der muttersprache zu besinnen; er wird sich also der bedeutung dieser form, und damit wird er sich auch einer denkkategorie bewust.'

Den begriff 'artikel' kann das lateinische nicht erläutern, weil es ihn nicht hat. man kann freilich mit grund behaupten, dasz das fehlen desselben eine vermehrung der schwierigkeiten für den anfänger ist. das französische kann hier nicht vollkommen läuternd wirken, da bei ihm, ebenso wie beim deutschen, der artikel das ihm gar nicht zukommende merkmal der bezeichnung des geschlechts erhalten hat. (ganz richtig sagt Vieweger: 'der begriff 'artikel' wird von dem ungehörigen merkmal der bezeichnung des geschlechts der substantiva nur durch das englische gereinigt.')

Der aus der elementarschule bekannte begriff des substantivs kann mit hilfe des lateinischen schlechterdings nicht tiefer erfaszt werden. im französischen werden durch das setzen oder nichtsetzen des artikels die eigennamen unterschieden und unter diesen die personen- und städtenamen von den ländernamen. (am günstigsten steht auch hierin das englische vermöge der anwendung oder nichtanwendung des artikels, der hier nie geschlechtswort und nie mittel der declination oder der pluralbildung ist.)

Den begriff des adjectivs bringt von unsern schulsprachen das englische am reinsten zur anschauung — auch darin musz man

Vieweger zustimmen. da das adjectiv eine bestimmung des substantivs ist, so ist es seiner bedeutung nach indeclinabel (wie das deutsche prädicative adjectiv). dies ist es nur im englischen, das somit den 'unsinn' des grammatischen geschlechts vollständig abgeworfen hat, während im lateinischen und französischen das ursprünglich rhetorische oder vernünftige geschlecht durch die declination ein grammatisches oder unvernünftiges wurde. den einen vorzug hat jedoch das französische vor dem lateinischen voraus, dasz es die form der adjectiva nur nach geschlecht und zahl ändert, nicht auch nach den casus.

Was das zahlwort anbelangt, so werden die ordnungszahlen sämtlich im lateinischen decliniert, im französischen erhalten sie nur éine endung, die des femininums und das pluralzeichen. von den kardinalzahlen werden im lateinischen die drei ersten und die über 100 decliniert, das französische gibt nur zweien in bestimmten fällen das pluralzeichen. das französische ist also einfacher und consequenter und läszt daher den begriff des zahlworts leichter erkennen.

Den begriff des participiums zu erläutern ist das lateinische nicht geeignet, da es dasselbe wie ein adjectiv behandelt. das französische hat ein reines particip. der gebrauch desselben weist zwar manches irrationale auf, aber dem ersten unterrichtsjahre kann dies sehr wohl vorenthalten werden.

Das lateinische hat für die meisten fürwörter besondere declinationen. dem gegenüber ist das französische offenbar viel einfacher. das adjectivische fürwort wird im französischen deutlich unterschieden, im lateinischen gar nicht.

Die bildung des adverbs ist im französischen einfacher als im lateinischen.

Der begriff der präposition wird entschieden im französischen am besten vertieft, da hier die präpositionen keinen casus 'fordern', während sie im lateinischen, ebenso wie im deutschen, einen oder mehrere bestimmte casus 'regieren'.

Ähnlich verhält sich das lateinische hinsichtlich der conjunctionen, deren einige ein bestimmtes tempus, andere einen bestimmten modus 'regieren'. das französische ist auch hierin rationeller, wenn schon es eine anzahl von conjunctionen mit dem conjunctiv aufweist.

Wir sahen bereits dasz die lateinische sprache durchaus nicht deswegen durchsichtiger, plastischer genannt werden kann, weil sie die flexion der substantiva in synthetischer weise bewirkt, dasz vielmehr das analytische mittel der voranstellung der präposition deutlicher und sinnlich leichter wahrnehmbar ist. ganz dasselbe gilt von der conjugation. die analytischen formen des verbums bringen die kategorien viel klarer zur anschauung als die synthetischen. man vergleiche nur innerhalb des lateinischen selbst die beiden formen laudavi und laudatus sum und man wird zugeben, dasz die letztere

die kategorie der in der gegenwart vollendeten handlung bei weitem besser veranschaulicht als die form laudavi. gerade die analytische bildung der conjugation ist also eine viel verständlichere, einfachere und darum auch leichter zu merkende. — Überhaupt steht das lateinische zeitwort an bildender kraft weit hinter dem französischen zurück: die vereinigung zweier bedeutungen in der form des perfects musz auf den deutschen schüler, der in seiner muttersprache die eine dieser bedeutungen durch das präteritum ausdrückt und also in dem letztern tempus wieder zwei bedeutungen vereinigt sieht, durchaus verwirrend wirken. das französische lehrt ihn dagegen imperfect, aorist und perfect genau von einander scheiden. ebenso lernt er hier den conjunctiv und den conditionalis unterscheiden, die er beide im lateinischen durch den conjunctiv ausgedrückt findet.

Schlieszlich ist noch zu erwähnen, dasz die unterscheidung des subjects und des objects im französischen bei weitem klarer ist als im lateinischen. es wird dies bewirkt durch das einfache mittel einer consequent strengen wortstellung, während im lateinischen wie im deutschen das subject meist sich vom object gar nicht unterscheidet. man vergleiche nur die beiden sätze: oppida hostes ceperunt und: les ennemis ont pris les forteresses.

Hiermit mag es genug sein, da es uns hier auf systematische vollständigkeit weniger ankommt als auf die vorführung einer reihe von beispielen, welche dazu dienen sollen, auf die an die spitze unserer erörterungen gestellte frage eine antwort zu erteilen. dieselbe lautet kurz: die französische sprache eignet sich besser als die lateinische zur veranschaulichung der grammatischen kategorien, weil bei der gröszern einfachheit ihrer formen die logischen beziehungen in ihr deutlicher vor den grammatischen hervortreten.

Aber ich bitte wohl zu beachten, dasz es sich um den ersten unterricht in einer fremden sprache handelt, um den geistigen standpunkt unserer sextaner, dasz also gerade die eigenschaften der lateinischen sprache, welche sie als erste sprache ungeeignet erscheinen lassen, für eine spätere stufe als sehr schätzenswerte vorteile anzusehen sind. Nohl sagt sehr richtig[5]: 'der fundamentale unterschied in der betreibung der französischen und der lateinischen sprache ist eben der, dasz die letztere die hauptschwierigkeiten auf den anfang häuft und sextanern tertia-, ja secundaarbeit zumutet, während die erstere im anfang mit einfachen wortformen und mit einer durchsichtigen satzlehre zu thun hat und sich erst im weitern fortgang compliciert und wirkliche schwierigkeiten darbietet.'

Dringend wünschenswert, ja geradezu notwendig ist übrigens, dasz zu einer einfacheren und — falls das französische die erste fremdsprache für alle höheren schulen sein würde — einheitlicheren begriffsbestimmung auch eine für alle schulsprachen gemeinsame

[5] pädagogik für höhere lehranstalten bd. I s. 40.

terminologie hinzukomme. wir sind jetzt so weit gekommen, dasz ein und dieselbe kategorie in unsern schulen genannt wird: im deutschen imperfect oder präteritum, im englischen imperfect, preterit oder past, im französischen passé défini, historisches perfect oder narratif, im lateinischen historisches perfect, im griechischen aorist. (allen diesen formen liegt zu grunde die logische kategorie einer durch die form des verbums nicht näher bestimmten vergangenheit.) durch diese ganz unnütze belastung des gedächtnisses werden die schüler dazu verleitet, unter den verschiedenen namen sich verschiedene kategorien vorzustellen. daher denn auch die bekannte unklarheit auf diesem gebiete selbst bis in die obersten classen hinauf.[6] die hauptschuld an der verwirrung der terminologie innerhalb der lateinischen grammatik selbst trägt Donat, der die zeitstufen und die entwicklungsstufen der handlung in einander verschoben hat, so dasz zb. imperfectum = vergangenheit gesetzt wurde. wie ich schon früher gethan, möchte ich auch an dieser stelle für alle schulsprachen die klare einteilung der Stoiker und Varros als grundlage empfehlen: praesens infectum, praesens perfectum, praeteritum infectum, praeteritum perfectum, futurum infectum, futurum perfectum. die bezeichnungen der tempora des conjunctivs müsten denen des indicativs entsprechen. die unsinnige lateinische benennung conjunctivus imperfecti (durch welche eine in die vorstellung versetzte handlung als vergangen und unvollendet angenommen wird) würde durch die bezeichnung conjunctivus praeteriti ersetzt werden. wie sehr auf grund der vorgeschlagenen terminologie die lehre von der consecutio temporum für die schüler sich vereinfachen würde, liegt auf der hand.

Alle bis jetzt gemachten anstrengungen, die lateinische oder aus dem lateinischen abgeleitete terminologie durch eine rein deutsche zu ersetzen, sind als erfolglos zu bezeichnen. auch der neueste sehr verdienstvolle versuch Hornemanns in seiner schrift: 'gedanken und vorschläge zu einer parallelgrammatik der fünf schulsprachen' kann doch, obgleich er sehr beachtenswerte vorschläge namentlich für die dem griechischen eigentümlichen ausdrücke enthält, nur als ein wurf, als ein anfang bezeichnet werden, dessen abschlusz kaum abzusehen ist.[7] derartige verdeutschungen sind vielfach so weitschweifig, unbestimmt und meist ebenso unverständlich als die fremdwörter. wo das deutsche wort für den schüler ebenso eine abgeblaszte wortmarke bilden würde als das entsprechende lateinische, da nehme man ruhig das letztere, kürzere, das dann auch für weitere wortableitungen sich willig hergibt. man

[6] es wäre ein sehr dankenswertes unternehmen der unterrichtsbehörden, in dieser frage, wie es auf dem gebiete der deutschen rechtschreibung geschehen, eine einheitlichkeit herbeizuführen. in der jetzigen verworrenheit steckt ein gut teil von überbürdung.

[7] der verfasser weist den weitern ausbau den männern des einheitsschulvereins zu, die bereits mit der immerhin dankenswerten aufgabe, probleme in postulate zu verwandeln, reichlich bedacht sind.

brauche also auch für die neueren sprachen, obgleich sie eine eigentliche declination nicht besitzen, die worte: casus, nominativ, genitiv, die ableitungen genitivisch, dativisch usw. da die grammatischen bezeichnungen des französischen und englischen aus dem lateinischen abgeleitet sind, so sollte man für alle höheren schulen und für alle sprachen einfach die lateinische terminologie benutzen. die unbestimmtheit und unklarheit der in der volksschule gebrauchten deutschen benennungen, welche von den lehrern vielfach verworfen, verbessert und in verschiedenen beziehungen gebraucht werden und dadurch starke verwirrungen herbeizuführen geeignet sind, sollte uns vor dem aufgeben der lateinischen und aus dem lateinischen kommenden ausdrücke warnen, die in ihrer überlieferten allgemeingültigkeit keinem misverständnisse unterworfen sind.

Schönebeck a. E. G. Völcker.

6.

ΟΜΗΡΟΥ ΙΛΙΑΣ. für den schulgebrauch erklärt von Gottl. Stier, dir. des herzogl. francisceums in zerbst. 1—4. heft, 1—12 gesang. Gotha, F. A. Perthes. 1886—1888. 424 s. dazu ein anhang: wörterbuch der eigennamen. ebd. 1886. 61 s.

Zuvörderst ein wort über die anlage commentierter schulausgaben überhaupt.

Neulich hatte ich veranlassung, die zurücknahme eines vom kgl. provinzialschulcollegium in Hannover aufgestellten themas für die letzte directorenversammlung zu bedauern, und hoffe, dasz es unter den nächsten aufgaben wieder voranstehen wird, weil es meines erachtens einer erörterung mehr bedarf als viele andere, die schon auf das allergründlichste nach allen möglichen, ne dicam unmöglichen, seiten und gesichtspunkten durchgearbeitet sind. es handelte sich nemlich um die commentierten classikerausgaben für die schule, ihren wert und ihre zweckmäszigste einrichtung.

Die gute alte zeit kannte entweder commentierte schulausgaben gar nicht oder solche mit urgelehrtem, etwas weitschweifigem, aber im classischsten latein geschriebenem commentar. die minder gute neuere zeit huldigte meistenteils dem grundsatz: nur das reine, lautere classikerwort gehört in die hand des schülers, das übrige heil hat er vom lehrer zu erwarten, vgl. die abgehetzte viva vox magistri! wir wollen nicht leugnen, dasz dies unser ideal ist. aber die jetztzeit ist keine freundin vom idealen, sie hat uns auch dies geraubt. wir können dem schüler nicht allein einen Teubnerschen text mit oder ohne notae criticae hinten oder vorn in die hand drücken und sagen: 'nun geh heim, nimm deinen dicken oder dünnen Georges zur hand und verdeutsche mir das nächste mal dieses capitel, diese 20 verse.' der schüler, wie er nun einmal ist, namentlich wenn der liebe vater noch dazu über das 'dumme latein', über die mumiensprachen, über

alte zöpfe brummt und spöttelt, der welterfahrene schüler wird über die altväterische weisung des lehrers lächeln und sich auf bequemern wegen eine verdeutschung des pensums verschaffen. die zeiten sind vorbei und werden wohl nie wieder kommen, wo der schüler mit dem lexikon und einer tüchtigen portion geduld seinen autor bewältigte. und wenn ers wollte, könnte ers nicht, die andern fächer alle — 6 stück womöglich an einem tage — litten es nicht. damit ists vorbei! und die andere seite des ideals, der lehrer? wenn ers zeug dazu hat, dem Cäsar- oder Homertext im unterrichte warmes leben einzuhauchen, und das kann doch jeder, wenn man ihn fragt, so darf er es doch nicht immer, die zeit ist so beschränkt, die lücken so grosz, die prüfung so unerbittlich. weiter, immer weiter!

Also ohne weitere hilfsmittel als das lexikon geht es heutzutage nicht mehr, darüber herscht kein zweifel. in der schule wird der schüler beim beginne der lectüre eines neuen autors in denselben eingeführt; in den ersten wochen wird wohl auch in der classe präpariert, ein löblicher brauch, der allgemeine verbreitung verdient. eine solche gemeinsame arbeit in der classe ist bei Nepos, Caesar, Ovid, Xenophon, Herodot und Homer unerläszlich, bei den andern autoren wenigstens wünschenswert. auszerdem wird der lehrer das neu aufgegebene pensum von den grösten schwierigkeiten im voraus säubern, wenn er voraussetzen musz, dasz ihre bewältigung dem schüler aus eigner kraft unmöglich ist oder doch zu der aufzuwendenden zeit in keinem verhältnis steht. das ist gewis eine erleichterung, die durchaus erlaubt, ja unter den gegenwärtigen verhältnissen geboten ist. denkfaulheit und flüchtigkeit wird man dadurch nicht befördern, wenn man sie mit masz anwendet.

Es fragt sich aber trotz alledem, ob diese hilfen genügen. für den begabteren schüler wohl, für den langsameren kaum. und auch der erstere wird für weitere hilfsmittel bei der häuslichen vorbereitung herzlich dankbar sein. dasz ein bedürfnis nach solchen vorliegt, dürften die neuesten erscheinungen auf diesem gebiete der schullitteratur beweisen. das sind von erlaubten dingen besonders zweierlei, 1) die präparationen, 2) die erklärenden ausgaben.

Für die ersteren kann ich mich schlechterdings nicht erwärmen. läszt sich schon gegen speciallexika manch gewichtiges wörtlein sagen, so erkenne ich den präparationen, wie sie jetzt den büchermarkt bevölkern, noch viel geringeren wert zu. ich halte sie sogar für gefährlich, ganz geeignet, der gedankenlosigkeit unserer zerstreuten jugend vorschub zu leisten. bieten specialwörterbücher, genau gearbeitet, doch immerhin die möglichkeit, den sprachgebrauch eines autors zu überblicken, die verwendung der einzelnen wörter im zusammenhang nach logischer gliederung kennen zu lernen — was für die mittleren classen bei der geringen gewandtheit dieser altersstufen im gebrauch eines groszen lexikons einigermaszen berechtigung hat — so fällt dieser entschuldigungsgrund, so weit ich sehe, für die präparationen so gut wie ganz weg. ich erwähne als abschreckendes

beispiel solcher erzeugnisse der jugendliebe nur das jüngste, betitelt: 'vocabeln und phrasen zu Caesars bellum Gallicum nebst kurzen anmerkungen zum übersetzen von dr. K. G. Schmidt. 1. heft. Königsberg i/Pr.' Tichelmann hat diesen jugendfreund im pädag. archiv 1888 s. 629 so abgewiesen, wie er es verdient; ich bin deshalb zu meiner freude dieser 'verdrieszlichen arbeit' überhoben. jemand, der es sich zur aufgabe gemacht hat, den schülern das vocabelheft zu schreiben und die übersetzung in den mund zu — legen, verdient ja doch kaum ernst genommen zu werden. nun, seien wir nicht ungerecht, der untertertianer hat in der that mit seinem Caesar noch oft seine liebe not; da ist es noch erklärlich, wenn ein gutmütiger mann ihm unter die arme greift. aber neulich spielt mir der tückische zufall auch so ein hilfsbuch für den herrn secundaner in die hände, benamst: 'hilfsbuch für den lateinischen unterricht. 1. heft. erklärende bemerkungen mit grammatischen hinweisungen zu Livius XXI. für den schulgebrauch bearbeitet von prof. dr. Julius Ley. Marburg, Elwert. 1888.' abgesehen von dem inhalt, an dem sich gar manches aussetzen liesze, ist der plan nach meiner ansicht einfach zu verwerfen. solche hilfen, wie Ley sie geben zu müssen glaubt, musz eben ein tüchtiger secundaner nicht mehr nötig haben; was er auch zu Livius noch braucht, das sind anleitungen, hinweisungen, sachliche erläuterungen, überblicke u. ä. schöne dinge. fertige lösungen der schwierigkeiten zu bieten ist verkehrt. die grammatischen hinweisungen auf paragraphen der Seyffertschen grammatik sind ja an und für sich möglicherweise — ich wills nicht entscheiden — löblich, werden aber schwerlich dem schüler behagen und den schriftsteller lieb machen. ich sehe kaum ab, warum man den vertilgungskrieg gegen die piraten Mecklenburg & Co. so eifrig fortführen soll, wollte man solchen präparationen heimatsrecht in der schule gewähren.

Bleiben also die erklärenden ausgabeu übrig, so lange wir keine hilfsbücher haben, die methodischer angelegt sind als die jetzt erscheinenden. Perthes hatte mit seiner wortkunde zu Cäsar doch den richtigen weg bezeichnet, auf welchem solche bücher allein pädagogischen wert behalten können. da dies, so weit ich sehe, nicht beherzigt ist, müssen wir uns an die schulausgaben der classiker halten. nun ist mirs so, als habe man erst in der letzten zeit begonnen, dieselben von den erklärenden ausgaben für philologen streng zu trennen. noch die Halmschen Ciceroausgaben und Weissenborns Livius kennen diese notwendige scheidung nicht; heutzutage aber ist man fast darin einig, dasz dies keine schülerausgaben sind. sie werden ihre bedeutung trotzdem behalten. das princip, erklärende ausgaben lediglich für die hand des schülers zu schaffen, hat namentlich die Perthessche sammlung veranlaszt. aus dem beifall, den sie im groszen und ganzen gefunden, läszt sich schlieszen, dasz sie einem bedürfnisse entsprochen hat. enthält sie doch auch arbeiten, die aller ehre wert sind, freilich neben minderwertigen producten,

die keine sonderliche zukunft haben werden. wir erkennen also den gedanken, welcher der Gothaischen sammlung zu grunde liegt, vollkommen als richtig an: 1) erklärende schulausgaben sind zweckmäszig und notwendig, 2) sie haben streng den standpunkt der betreffenden classenstufe ins auge zu fassen, alles darüber und darunter liegende auszuschlieszen. dagegen läszt sich zunächst schwerlich etwas einwenden.

Allein die ausführung erscheint mir wenig zweckmäszig. im äuszern zunächst wünsche ich, dasz die anmerkungen den schülern nur getrennt geliefert würden; das betreffende heft gehört nicht in die classe, sondern ins haus. dann thun die ausgaben zu wenig für die anschauung: eine karte habe ich bislang nur in Menges Caesar gefunden, jedenfalls in vielen keine, wie im Livius, wo man sie so gern sähe. verweist man auf den atlas antiquus, so ist das meiner meinung dasselbe, als wenn man auf das lexikon verwiese. es kommt hier darauf an, die im buche erzählten ereignisse, märsche usw. dem schüler direct vorzuführen; also brauchen auch diese kartenskizzen im wesentlichen nur das zu enthalten, was im autor erwähnt wird. dahin gehören dann auch stadtpläne, schlachtfelder u. ä., besonders lehrreiche münzen und bild- und bauwerke. ich verlange durchaus nicht viel und dies auch nur etwa in kleinen textholzschnitten, aber das nötigste wird man bieten müssen. ferner: kritische bemerkungen gehören nicht in die schulausgaben, weder als anhang, noch auch nur als klammern und cursive in dem text. dafür soll derselbe nach dem inhalt in abschnitte geteilt sein, und der fortschritt der erzählung oder der rede, wenn es durch einfache mittel möglich ist, augenfällig gemacht werden.

Die anmerkungen sind fast stets nur solche, die den text begleiten. ich gebe zu, dasz dieselben nicht ganz entbehrlich sind, aber man sollte sie nur im notfalle anwenden, im übrigen aber nach zusammenhängenden commentaren streben. wie gestaltet sich denn die benutzung einer anmerkungsausgabe heutzutage? der schüler findet in der unterwelt oder besser im nebenheft etwa erst eine sprachliche notiz, dann eine sachliche, bald eine übersetzungshilfe, bald eine inhaltsangabe, eine dispositionsgliederung, und was noch alles. beim dichter kommen metrische und mythologische dinge dazu. so entsteht ein buntscheckiges allerlei, das der schüler sich mehr oder minder sicher einverleibt. aber dies geht zu jeder lection wieder ebenso, und von einem überblick über den sprachgebrauch und seine vorzüge oder mängel, über die realien, die in dem gelesenen werk vorkommen, kann füglich keine rede sein. wie viel leichter würde sich das erreichen lassen, wenn das anmerkungsheft etwa folgendes enthielte: 1) kurze einleitung de vita auctoris ac scriptis, 2) einen systematischen abrisz seiner sprachlichen eigentümlichkeiten mit angabe der beweiskräftigsten stellen aus der zu erklärenden schrift und zwar mit rückblicken auf die sprache des zuletzt gelesenen autors (notwendigkeit eines lectürekanons!), 3) geschicht-

liches und geographisches aus der schrift, 4) altertümer, und zwar kriegs-, staats-, sacral- und privataltertümer, womöglich (s. oben) mit kleinen abbildungen, 5) fortlaufende kurze stellennotizen mit verweisungen auf 2)—4) und inhaltsübersichten bzw. dispositionen. dazu käme ev. 4a) ein mythologischer abschnitt. die anordnung in 3) und 4) kann alphabetisch oder systematisch sein, je nach der natur des stoffes. die hauptsache ist jedenfalls, dasz die gelegentlichen notizen möglichst zum ganzen verwachsen, als solches zum bewustsein erhoben werden und sich leichter in demselben erhalten. im wesentlichen ist diese art von anmerkungsausgabe schon ausgeführt von Othon Riemann und E. Benoist in ihren ausgaben von Livius XXI u. XXII, 2r bd. XXIII—XXV, und ich stehe nicht an, diese niedlichen büchlein der kenntnis der fachgenossen zu empfehlen, dasz sie mit ihnen womöglich in der schule eine probe machen und dann die nutzanwendung für unsere schulausgaben daraus ziehen. was ich oben gefordert habe, ist von Riemann nicht alles erfüllt, der umfangreiche kritische anhang bei ihm kann fehlen, die abbildungen können vermindert, die fusznoten vom texte ganz getrennt und mit dem commentar besonders ausgegeben werden, der text endlich von kritischen winken gesäubert und mehr nach dem inhalte gruppiert sein. aber in meinen augen bedeutet doch die anlage des Riemannschen buches den anfang auf dem richtigen wege.

Wir sind noch weit entfernt von einem organischen aufbau unseres unterrichts, und doch müssen wir dahin kommen, dasz in der neuen classe nichts verloren geht, was in der verlassenen eingeheimst ist. bleiben wir bei der lectüre und stellen uns die lateinische, die doch in der hauptsache kanonisch geworden ist, einmal vor augen. Nepos in IV, anfang der selbständigen lectüre. der commentar für das haus musz hier natürlich vor allem eine anleitung zum übersetzen geben, wie Menge es in nutzbringender weise in seinem Caesar gethan hat (leider fehlen da die indirecten fragen), dann die besonderheiten der Nepossprache mit vergleichungen der grammatik; dann das geschichtliche und geographische, hier in alphabetischer anordnung, der natur des stoffes entsprechend hier besonders umfangreich, aber auch höchst lehrreich und für den schüler anziehend; dann die altertümer, die im Nepos als wichtig, etwa als die handlung beeinflussend hervortreten, nur weniges, denn die hauptmasse bleibt für III und II aufgespart, endlich die fortlaufenden kurzen erklärungen und winke, stets mit verweisungen. abbildungen sind auf dieser stufe besonders am platze. es folgt Caesars Gallischer krieg. man braucht hier blosz noch einige schritte weiter zu gehen als Menge in seiner lobenswerten ausgabe gethan, musz dann aber besonders auch zurückweisen auf den Neposcommentar in sprache und realien. was Menge mit dem vorausgeschickten abrisz der kriegsaltertümer mir die sache erleichtert hat, erkenne ich hier mit dank an. es ist für den schüler eine wahre erfrischung, wenn

er solche partien in seinen classikerausgaben findet. Menge hat den richtigen standpunkt eingenommen, kurz, klar, im rahmen des autors bleibend, der fassungskraft des tertianers angemessen, während der betreffende abschnitt bei Kraner-Dittenberger alle diese vorzüge vermissen läszt. Menge aber hätte weiter gehen müssen und nach Kraner und Doberenz ein geographisches register liefern sollen, das man sehr vermiszt, ebenso eine zusammenstellung der übrigen altertümer, so weit sie für das verständnis Caesars nötig sind, römische wie keltische, kurz und gedrängt, mit verweisungen auf den autor. ebensowenig bekommt der schüler einen überblick über die sprache Caesars, sondern nur eine masse von einzelnen brocken, die nach einer stunde aus mangel an apperceptionsstützen wieder ins meer der vergessenheit gleiten. Menge ist wenigstens noch sparsam mit der darreichung fertiger übersetzungen, worin andere erklärer allzurasch bei der hand sind, statt dasz sie die mittel und wege andeuten, wie der schüler zu der richtigen übersetzung gelangen kann. — Die folgenden autoren gründen sich ebenso auf Caesar, wie dieser auf Nepos, und die commentare von Sallusts Catilina, Ciceros Catilinarischen reden, dem Cato maior und der Pompejana, Livius 21—23 lassen sich bei einigem guten willen recht wohl systematisch aufbauen. dasselbe gilt von Ovid und Vergil, und ähnlich, immer mit sachentsprechender änderung, von den griechischen classikern. wenigstens bis zur prima sollte dieser aufbau der commentare und die systematisch fortschreitende ausnutzung der lectüre für kenntnis der sprache und der realien fortgeführt werden. dann verfügt wohl der primaner über ein wissen, das genügt, um seine classiker ohne commentar, oder wenigstens ohne einen systematisch gegliederten, zu verstehen.

Ich erlaube mir also den vorschlag, dasz sich mehrere collegen zusammenthun, um eine solche organisch gegliederte aufsteigende reihe von commentaren zu den classenautoren auszuarbeiten. die arbeit müste von unten auf begonnen und nach einheitlichem plane durchgeführt werden. das dürfte allerdings mühsamer sein als die jetzige art zu commentieren, aber der erfolg würde die mühe reichlich lohnen. sind erst die grammatischen arbeiten alle veröffentlicht, die nach Heynachers recept angefertigt werden, so liesze sich aus diesen der sprachliche teil der commentare unschwer zusammenstellen. alle erklärungshefte, die der schüler einmal benutzt hat, bleiben in seinem besitz, so dasz er stets auf seine alten bekannten zurückgreifen kann, wenn er verweisungen findet. ist die sache nicht wichtig genug, dasz man einmal einen ernstlichen versuch mit dieser commentarreihe macht?

Vorstehende gedanken fielen mir wieder ein, als ich Stiers Ilias in die hand nahm. zu der Gothaischen sammlung gehörig, zeigt sie im allgemeinen dieselben züge wie ihre namensschwestern. dasz diese für mich nicht das ideal einer classikerausgabe für den

schüler bedeuten, ist nach der obigen darlegung selbstverständlich, aber ebenso wenig möchte ich ungerecht gegen ihre vorzüge sein. habe ich doch oben ausdrücklich darauf hingewiesen, dasz sie zuerst den standpunkt des schülers und der betreffenden classe mit entschiedenheit berücksichtigt haben! Menges Caesar, Hachtmanns Catilinarien, auch wohl — mit einschränkungen! — Luterbachers Liviuscommentare benutze und empfehle ich gern, faute de mieux, das musz ich allerdings gestehen. auch zweifle ich nicht, dasz unter den übrigen arbeiten manche lobenswerte steckt, die ich gebührend zu würdigen keine gelegenheit hatte. jenen gesellt sich nun Stiers Ilias zu, die jetzt zur hälfte vorliegt. auch wenn der herr verfasser es nicht ausdrücklich in der vorrede hervorhöbe, dasz er sich nunmehr 50 jahre mit Homer beschäftigt hat, würde einem das buch bald beweisen, dasz es von einem manne verfaszt ist, der seinen stoff sicher beherscht. das verrät sich in einer fülle feinsinniger bemerkungen, treffender parallelen, geschickter inhaltsgliederungen, die dem commentar eine eigenartige frische und selbständigen wert verleihen. hier haben wir nicht jene trockene reihe von sprachlichen winken und übersetzungskrücken, die manchen der neueren commentare so ungenieszbar macht, sondern ein verständnisvolles versenken in die schönheiten des epos und ein eifriges, geistvolles bemühen, sie den schüler zum bewustsein zu bringen. man kann zugeben, dasz der verfasser hier und da des guten fast zu viel gethan hat, sich kürzer hätte fassen können, wenn man glaubt, ein commentar zu einer dichtung ersten ranges dürfe nur das zum verständnis unbedingt notwendige enthalten. manche inhaltsangaben und gliederungen vertrügen allerdings eine kürzung, aber man nimmt so gern etwas mehr mit in den kauf, wenn man gute ware erhält. auch die fassung mancher anmerkung läszt deutlichkeit vermissen oder natürlichkeit des ausdrucks, so dasz ich glaube, dem primaner wird mancherlei ohne erklärung des lehrers nicht verständlich sein, z. b. I 142 ἄν = ἀναβιβάσωμεν (st. ἄν . . βήσομεν = ἀν.) navim (navem erwartet der schüler) conscendere iubeamus. 159 τιμήν = ποινήν rest (?) und sühngeld; 168 ἔρχομαι 'komme heim', während doch zu construieren ist ὀλίγον τε φίλον τε ἔχων ἔρχομαι ἐπὶ νῆας. 186 Agamemnons rede gliedert sich (Zahn I) in usw. 239 das Myrmidonenscepter ist bei Peleus verblieben, das des Agam. kommt erst B 101. IX 146 Sakellarios; 154 vgl. D. s. πολύϝαρνι Θυέστῃ. was ist D.? 203 lat. pincerna, und noch manches andere. vielleicht sieht der verfasser die anmerkungen unter diesen gesichtspunkten noch einmal durch und vereinfacht sie durch streichung alles dessen, was einem durchschnittsprimaner nicht leicht verständlich ist. erklärungen, die selber wieder einer solchen bedürfen, sind doch verfehlt. die noten sind in den ersten büchern umfänglicher als in den folgenden, und ebenso soll es in der zweiten hälfte werden, weil jeder jahrgang am naturgemäszesten eine hälfte der Ilias lese. diese einrichtung erscheint annehmbar, weil sie notwendig ist; gäbe man

zusammenhängende commentare, dann brauchte man sie nicht. so hat natürlich der verfasser nicht daran gedacht, das 'verzeichnis der eigennamen' in zwei hälften zu zerlegen, das er als anhang gegeben hat. dieser anhang ist so recht nach meinem herzen; er erleichtert den commentar, schützt vor einer unzahl wiederholungen und umgekehrt vor auslassungen, gibt dem schüler einen gesamteindruck, wie ihn einzelne noten nie hervorrufen könnten, und gipfelt in genealogischen tabellen, die gewis anerkennung finden werden. ich bin erfreut, dasz dieser anhang auch von Sitzler, gymnasium 1888 s. 223 gebilligt wird, und der verfasser hätte sich sogar die verweisungen auf denselben im commentar sparen können; man findet eben alle eigennamen dort, vielfach mit ihrer etymologie, in trefflicher weise bearbeitet.

Der text ist nach conservativen grundsätzen ohne bedeutende änderungen, meist im anschlusz an Rzach gegeben; mit der orthotonierung ὅ, ἥ, οἵ, αἵ wird man im interesse des unterrichts wohl zufrieden sein; der verfasser schreibt ὤπόποι und ὤμοι zusammen, bei ἤτοι scheint er zu schwanken, denn der text gibt A 140 ἤ τοι, die anmerkung ἤτοι. solcher dissensus zwischen text und note findet sich in den ersten büchern einigemale, z. b. 154 βοῦς bzw. βόας, in den späteren ist er mir nicht aufgefallen. der druck ist namentlich im text recht correct, in den anmerkungen begegnen öfter versehen, s. 21 μετάφρασόμεσθα, 23 πλεὸν, 25 βλοσυρώπις, 231 Ἀρηιοθόοιο, 299 μετασλήξειε, im anhange XXIV εὐράγυια. eine nützliche neuerung ist auch die schreibung des digamma in den anmerkungen; dadurch wird manche metrische bemerkung gespart.

Ich wünsche von herzen der fleiszigen und geistvollen arbeit den wohlverdienten beifall.

Nachschrift. nachträglich finde ich, dasz E. v. Leutsch schon im philol. anzeiger 1870 und 1871 gelegentlich einer besprechung von Weissenborns Livius die zusammenfassung der realien und scheidung der sprache des Livius von der Ciceros gefordert hat. das sind zwei wichtige punkte meines oben entwickelten programms, das hoffentlich mehr be- und nachachtung findet als v. Leutschs anregung.

Nienburg a. W. Fügner.

7.

Wesener, griechisches elementarbuch. erster teil. dreizehnte auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1887.

Der erste teil des griechischen elementarbuches von Wesener ist kürzlich in dreizehnter auflage erschienen — gewis ein deutlicher beweis für die allgemein anerkannte vortrefflichkeit dieses übungsbuches.

Vor allen dingen ist lobend hervorzuheben, dasz der verfasser

nach dem vorgange von Koch und Kaegi bestrebt ist, alle vereinzelten unregelmäszigkeiten auszumerzen. so sind jetzt in den griechischen stücken sämtliche dualformen gestrichen worden. ferner sind folgende wörter aus dem vocabular verschwunden: γεωμέτρης, πρέσβύτης, πρέσβυς, δρόσος, κανοῦν, ἀνώγεων, εἰκών, ἀστήρ, κλείς, δμώς, τέρας, ἀξιόχρεως, τάλας, πρᾷος, ἴσος, λάλος, ῥιγόω, ἀρόω und φρίσσω. auszerdem hätten auch βάλανος, βάσανος, τάφρος, γαστήρ, γραῦς, γόνυ, δόρυ, δένδρον, ἕως, μάρτυς, σκότος, δράω, vielleicht sogar die attische declination und andere seltenere wörter und formen beseitigt werden können. denn es ist allerdings pädagogisch richtiger und wichtiger, eine regelmäszige hauptsache zehnmal zu üben als eine vereinzelte unregelmäszigkeit einmal zu erwähnen. auch die lese- und accentübungen halte ich für völlig überflüssig, und ich bin wohl nicht der einzige, der sie ohne bedenken überschlägt. in den vorbemerkungen erleichtert die beifügung von sunt und erat das verständnis der griechischen formen gar nicht; dagegen könnte zu ἀλλὰ sed und zu γὰρ enim gesetzt werden.

Nicht zufrieden bin ich mit der anordnung des verbums. seit der zehnten auflage sind infolge der berücksichtigung der grammatik von Franke-Bamberg nach abschnitt 49 zwei übungsstücke über die tempusbildung der verba pura non contracta eingefügt. der gedanke ist gut. es ist ohne zweifel von groszem vorteil, wenn der schüler recht bald einen überblick über sämtliche formen des regelmäszigen verbums gewinnt. um jedoch das ganze paradigma παιδεύω ordentlich durchzunehmen und fest einzuüben, genügen die zwei abschnitte ganz und gar nicht. man musz sich also passende sätze noch mühsam aus den hierher gehörigen übungsstücken (59. 61. 65. 67. 69 und 71) zusammensuchen. erst nach absolvierung dieses pensums nehme ich die verba contracta durch; denn sonst entsteht in den jugendlichen köpfen in bezug auf endung und accent eine heillose verwirrung. dann kommen die verba muta an die reihe, ferner wie bei Wesener die starken aoriste und perfecta und schlieszlich die verba liquida. wenn der herr verfasser die angeregte umstellung vornehmen wollte, würde er sich gewis den dank aller collegen verdienen.

Auch in der declination möchte ich eine kleine umstellung vorschlagen. es empfiehlt sich nemlich sehr, in der ersten declination nicht mit χώρα, sondern des gleichlautenden artikels wegen mit τιμή anzufangen. in der consonantischen dritten declination dagegen möchte ich vorschlagen, in rücksicht auf die bildung des nominativs und vocativs mit den p- und k-stämmen anzufangen, dann die stämme auf ρ und ν folgen zu lassen und mit den t-stämmen zu schlieszen [a) γέρων, γέροντος, b) φυγάς, φυγάδος]. den einen stamm auf λ ἁλ- würde ich unbedenklich streichen, weil das wort selten und meistens nur im plural vorkommt. übrigens enthalten die abschnitte 22 und 25 zu viel neues auf ein mal. ab-

schnitt 16 satz 3 'die schönen bildsäulen' usw. gehört wegen ἀνδριάς nach abschnitt 17.

Die präpositionen sind vielleicht praktischer nicht in einem besondern abschnitte (nr. 40), sondern gelegentlich und allmählich durchzunehmen; auszerdem kann σύν gestrichen werden.

Auch sollten wie in andern übungsbüchern wenigstens von zeit zu zeit zusammenhängende stücke als zuckerbrot eingestreut werden. das ist ein wunsch, den ich dem herrn verfasser nicht dringend genug ans herz legen kann. entschieden würde sein übungsbuch dadurch ungemein gewinnen.

Referent würde sich freuen, wenn er durch obige bemerkungen, die vor allem das interesse bekunden mögen, mit welchem er nach Wesener unterrichtet, einen kleinen beitrag zur weitern vorvollkommnung des trefflichen übungsbuches geliefert hätte.

Annaberg. Ernst Haupt.

8.

Übungsbuch zu K. Galliens lateinischer schulgrammatik. erste abteilung: cursus der sexta. bearbeitet von A. Faulde, gymnasiallehrer in Neisse. Berlin 1888. verlag von L. Simion. VI u. 88 s. 8.

Das vorliegende übungsbuch enthält auf 88 seiten lateinische und deutsche sätze zur einübung der regelmäszigen formenlehre mit ausschlusz der deponentia, adverbia und präpositionen, wie es der lehrordnung für die sächsischen realgymnasien entspricht, und auszerdem ein vocabular, auf dessen §§ die worte den 122 §§ der übungsstücke entsprechend verteilt sind.

Da Faulde sein buch als übungsbuch zu Galliens lat. schulgrammatik einführt, fordert er unwillkürlich einen vergleich mit dieser heraus, und da kann nur gesagt werden, dasz es nicht viel höher steht als jene, die mit recht in diesen blättern nicht gar und in der zeitschrift für das gymnasialwesen gar nicht günstig beurteilt worden ist. es ist eben im wesentlichen ein buch aus Ostermanns geiste, trotz Perthes, Meurer, Lammert, Holzweissig u. ä., freilich mit bewustsein nach s. III/IV des vorwortes. aber wenn es auch seine berechtigung hat, zum übersetzen ins lateinische beim mündlichen classenunterricht kleine einzelsätze zu verwenden, so ist doch damit durchaus nicht das andere als berechtigt zugegeben, dasz diese, wie eben bei Faulde wieder, so bunt als nur irgend möglich zusammengewürfelt und mit allerhand dem schüler noch völlig fremden namen aus dem altertum und mit anspielungen auf dessen ihm noch nicht vorgeführte geschichte gespickt sein dürfen. vollends aber dafür, dasz bis auf den letzten abschnitt, der acht zusammenhängende stücke enthält, und bis auf das innerhalb der andern 17 abschnitte

verstreute einzige dutzend solcher stücke auch der lateinische übungsstoff eben solche kost ist, dafür gibt es keine entschuldigung.

Im übrigen wird in Fauldes übungssätzen der durch die lehrordnung der realsexta zugewiesene stoff in reicher abwechslung durchgearbeitet. auch bezeichnet das buch gegen Ostermann, Spiess, Busch insofern einen fortschritt, dasz innerhalb der groszen capitel der stoff in kleinere einheiten gegliedert ist; nur bei dem überhaupt spärlich bedachten 'esse' vermiszt man eine solche gliederung, und für die erste conjugation ist es in alle wege noch bedenklich, dasz der ind. act. sogleich von allen sowohl vom präsens- als perfectstamm abgeleiteten formen geübt wird. in den capiteln über die declination vermiszt man die seit Perthes mit gutem recht sich einbürgernden musterbeispiele als köpfe der abschnitte. volle anerkennung verdient dagegen die frühe einübung von 'esse' und dem activum der ersten conjugation, nemlich gleich nach der zweiten declination, sowie auch das passivum derselben noch vor dem pronomen und zahlwort gebracht wird. auch dasz die freilich zu spärlich mit beispielen bedachte dritte conjugation hinter die vierte verwiesen ist, kann wenigstens als ein künstlicher methodischer fortschritt bezeichnet werden, so lange der natürliche, sie von allen conjugationen zuerst einzuüben, nicht gewagt wird.

Und so kann denn das buch conservativen verehrern von einzelsätzen, die neuen übungsstoff suchen, wenigstens in den letzten beziehungen empfohlen werden.

Zittau. Theodor Matthias.

9.

BERICHTIGUNG.

In dem aufsatz des herrn Klinghardt im 10n heft des vorigen jahrg. dieser jahrbücher steht auf s. 528 über mich: 'prof. Gilbert erklärte als vertreter des kgl. sächs. unterrichtsministeriums auf dem handfertigkeitscongresse zu Dresden (am 11 febr. v. j.), dasz er den plan (des herrn von Schenckendorff), mit einer modernen sprache zu beginnen, latein aber erst in III B, griechisch in II B (oder II A) eintreten zu lassen, sehr wohl für discutabel halte.'

Dasz diese angabe mich vom inhaber einer oberlehrerstelle zu einem vertreter des königlichen ministeriums erhebt (in vielleicht unbeabsichtigter verwechslung mit dem geh. rat Gilbert, der jedoch bereits vor neun jahren in den ruhestand getreten ist), weist zwar in einer jedem verständlichen weise auf eine sehr trübe quelle derselben hin, wie ich denn auch nie an einem 'handfertigkeitscongress' teilgenommen habe. indessen der angebliche inhalt meiner aussprache stammt wohl aus dem bericht des Dresdner anzeigers (vom

17 februar 1888) über die an den vortrag des herrn von Schenckendorff im Dresdner verein für schulreform sich anschlieszende debatte. jedoch auch dieser bericht ist keineswegs wahrheitsgemäsz. da es mir widerstrebte, in einem localblatt in eine persönliche discussion einzugehen, hatte ich mich darauf beschränkt, in der nächsten versammlung des vereins für schulreform zu erscheinen und protest gegen den bericht einzulegen. nachdem derselbe aber in eine wissenschaftliche zeitschrift übergegangen ist, glaube ich mir eine richtigstellung nicht länger versagen zu dürfen.

Ich habe allerdings den vorschlag, den sprachunterricht mit einer (éiner!) modernen sprache zu beginnen, als discutabel bezeichnet und weiterhin hervorgehoben, dasz auch in gymnasialkreisen sich manche stimmen gegen den beginn des lateinunterrichtes in sexta erheben. aber anderseits habe ich mich — und dies war das nicht zu verkennende ziel meiner meinungsäuszerung — entschieden gegen den entwurf des herrn von Schenckendorff ausgesprochen. betreffs des griechischen habe ich erklärt, dasz ich den vorgeschlagenen beginn in IIA (und dieser beginn in IIA ist bekanntlich die unumgängliche voraussetzung für das system des herrn von Schenckendorff) für unmöglich und auch einen beginn in IIB höchstens als ein an einer einzelnen schule zu wagendes experiment für denkbar hielte; ebenso habe ich die möglichkeit, das latein erst in IIIB zu beginnen, bezweifelt, besonders aber es entschieden bestritten, dasz der lateinische unterricht ein genügender sein könne, wenn nicht nur drei jahre vorher französischer, sondern auch ein jahr vorher englischer unterricht begonnen habe. auf grund dieser einwendungen habe ich — und dies erschien mir in dem vorliegenden falle als ein genügendes ziel der entgegnung — das von herrn von Schenckendorff gewünschte system und überhaupt eine völlige verschmelzung der unterstufen der verschiedenen schulgattungen als unmöglich bezeichnet.

Jedoch auch das, was ich wirklich an dem in frage stehenden abend gesagt habe, ersuche ich, nicht als ein 'zeugnis' citieren zu wollen; ein solches abzugeben fühle ich mich auch gar nicht berufen. bei denjenigen, welchen ihre stellung oder wenigstens die langjährigkeit der erfahrung ein maszgebendes urteil verleiht, möge man auch dem gelegentlich gesprochenen wort und dem erzeugnis des augenblicks gewicht beilegen. aber meine wider mein erwarten und ohne meine einwilligung von gegnerischer seite in einem localblatt veröffentlichten äuszerungen hätten auch, wenn sie wahrheitsgemäsz berichtet wären, ein anrecht darauf, als das zu gelten, was sie sein sollten, als eine unmaszgebliche aussprache, hervorgegangen aus dem augenblicklichen bedürfnis, dem von herrn von Schenckendorff vorgeschlagenen system entgegenzutreten, und aus dem wunsche, dabei den schein jeder einseitigen schroffheit zu vermeiden.

Dresden. W. Gilbert.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

10.

BEITRAG ZUR LÖSUNG DER FRAGE BETREFFEND DIE GLEICHBERECHTIGUNG DER GYMNASIAL- UND REAL-ABITURIENTEN.

Die frage, ob die abiturienten der realgymnasien ebenso wie die der gymnasien zu allen fächern des studiums zuzulassen seien, ist bis jetzt noch eine unentschiedene. auf der einen seite stehen diejenigen, welche behaupten, dasz, da die realgymnasien ihren schülern neben neusprachlicher ausbildung eine menge von kenntnissen, besonders in mathematik und naturwissenschaften vermitteln, ihren abiturienten auch die ihnen noch verschlossenen studienfächer geöffnet, und die beschränkung in bezug auf die anstellungsfähigkeit in den disciplinen, welche ihnen jetzt schon zugänglich sind, aufgehoben werden müsten. die gegenpartei dagegen hält daran fest, dasz nur die gymnasialabiturienten die geistige reife besäszen, welche zu allen studien berechtigt und befähigt. schon der name der beiden anstalten bezeichnet den unterschied derselben in bezug auf das, was und wie in denselben gelehrt wird. die realanstalten stellen die sogenannten exacten wissenschaften in den vordergrund. die modernen sprachen, welche auf denselben gelehrt werden, das französische und das englische werden vorzugsweise in praktischem sinne betrieben: übersetzen französischer und englischer schriftsteller in die muttersprache und umgekehrt, anfertigung historischer aufsätze und die erwerbung der fähigkeit sich über ein leichtes historisches thema mündlich einigermaszen correct auszudrücken, umfassen etwa das ziel des sprachunterrichts. dasz das latein in neuester zeit an diesen anstalten eine gröszere rolle spielt, schreibe ich mit dem bestreben zu, den versuch zu machen, ob nicht auf diese weise eine gewisse gleichstellung der real- und gymnasialabiturienten im laufe der zeit zu erzielen sei, obgleich der gesichtspunkt der erleichterung des übertritts

aus den mittleren classen der einen in die andere anstalt natürlich in erster reihe für die erweiterung des lateinischen auf realschulen maszgebend gewesen ist. auch andere mittel, welche direct oder indirect diesem zwecke dienen sollen, werden zur anwendung vorgeschlagen. so ist in jetziger zeit die aussprache der specifischen laute fremder sprachen mehr betont worden. die ergebnisse der lautphysiologie sollen in der schule möglichst verwertet, und dadurch den schülern eine gröszere geistige bildung gewährt werden. ob letztere dadurch wirklich gefördert werden würde, kann man bezweifeln, die erstere forderung aber wird dadurch hinfällig, dasz, wenn nur einigermaszen günstige resultate damit erzielt werden sollen, eine menge zeit in anspruch genommen wird, die vielleicht besser zu verwerten wäre. von schülern eine aussprache zu verlangen, welche die französischen und englischen laute in tadelloser weise, mit abstreifung der deutschen eigentümlichkeiten, wiedergibt, ist schon im hinblick auf die groszen lautlichen unterschiede der deutschen mundarten, von denen sich auch der gebildete nur schwer, wenn überhaupt, ganz frei machen kann, von vorn herein nicht gerechtfertigt. dazu kommen die individuellen spracheigenheiten des einzelnen schülers. die sprechorgane sind eben bei den meisten menschen verschieden entwickelt, durch übung kann zwar viel erreicht werden, aber oft schafft jahrelange übung in der that nur verhältnismäszig geringen nutzen. was soll nun mit einem schüler, dessen sprechwerkzeuge vielleicht von anfang an einseitig geübt und ungelenk sind, angefangen werden, wenn die forderung möglichst idiomatischer aussprache der fremdsprachen aufrecht erhalten wird? in der grammatik hat er genügende kenntnisse, seine übersetzungsgewandtheit befriedigt, seine schriftlichen arbeiten stehen denen der andern schüler nicht nach — aber seine aussprache! er kann zum beispiel trotz aller mühe, und obgleich ihm die bildung des lautes oft genug haarklein auseinandergesetzt ist, dennoch etwa französisches ż nicht correct aussprechen! die nasalvocale haben bei ihm einen zu groszen anklang an deutsches palatales n! soll so ein schüler deshalb an der versetzung gehindert werden, oder durch das abiturientenexamen fallen? ich glaube, kein director und kein schulrat würde sich damit einverstanden erklären. denn das sprechen einer fremden sprache ist eine kunst, nicht aber wissenschaft. die ausübung einer kunst kann aber von schülern nicht verlangt werden, sonst würden zeichnen und turnen bei versetzung und beim examen dasselbe gewicht haben müssen, wie französisch oder englisch. auch in der mathematik ist man davon abgekommen den schülern aufgaben, zu deren lösung ein kunstgriff gehört, welche nur diejenigen richtig behandeln können, denen glücklicher weise der sogenannte 'kniff' einfällt, wogegen andere, die vielleicht viel mehr können, dieselben ungelöst lassen müssen, weil ihnen eben die günstige inspiration im entscheidenden augenblick fehlte. die schule ist nicht in erster linie dazu berufen künste zu lehren. die kommen erst an zweiter stelle. schulen, welche für das studium befähigen

sollen, müssen die gymnastik des geistes obenan stellen. liegt nun in der correcten aussprache und dem flieszenden sprechen einer fremdsprache ein zu bevorzugendes bildungsmittel? es ist dies kaum anzunehmen, denn ziemlich ungebildete leute erreichen, wenn sie einigermaszen geschick haben, durch einen aufenthalt im auslande eine für ihre gedankensphäre so genügende sprachgewandtheit, dasz sie darin manchem gelehrten, der die gelegenheit zur praktischen übung der sprache nicht hatte oder nicht mehr hat, überlegen sind, ohne jedoch dadurch ihre bildung wesentlich zu heben. es ist einer von den vielen gemeinplätzen, welche wegen ihrer häufigen wiederholung für unumstöszlich richtig gelten, dasz eine moderne sprache gesprochen werden müsse; das sei also das ziel des schulunterrichts. dabei wird ganz auszer acht gelassen, ein wie geringer procentsatz von denen, welche französisch oder englisch lernen, später gelegenheit hat, diese sprachen praktisch anwenden zu können. kommt aber jemand, der auf der schule einen tüchtigen grund in französischer und englischer grammatik gelegt hat, wirklich einmal ins ausland, dann wird es ihm leicht genug, sich bald auch im praktischen sprechen zurecht zu finden. wie schnell wird auch die sprechfertigkeit eingebüszt, wenn die nötige übung fehlt! auf der schule ist daher meines erachtens die hauptsache, eine sprache so zu lehren, dasz der schüler sich verständnis der grammatik und gewandtheit im verstehen der fremdsprachlichen schriftsteller und im übersetzen aus dem deutschen, sei es mündlich oder schriftlich erwirbt. das sind alles erziehungsmittel des geistes, mit welchen die zu starke betonung nicht nur annähernd correcter, sondern idiomatischer aussprache und einer gewissen sprechfertigkeit gar nicht concurrieren kann.

Wenn nun, abgesehen von dieser neuen forderung, die französische und englische sprache so gelehrt wird, dasz die oben bemerkten erfordernisse erreicht werden, so weit es eben möglich ist, dann sollte man meinen, dasz der bildungsstoff, welchen derartiger unterricht gewährt, dem gleichkomme, welcher aus dem lateinischen und griechischen gezogen wird. das ist auch die meinung vieler, welche darauf hin völlige gleichstellung der abiturienten der beiden in betracht kommenden anstalten verlangen. trotzdem dürfte diese ansicht nicht richtig sein. woher kommt es denn, dasz das französische auf gymnasien bei den schülern in gewisser misachtung steht? nicht daher, dasz es als mehr nebensächliches fach bei versetzungen und beim abiturientenexamen gilt; nicht daher, dasz der inhalt der französischen schriftsteller, welche auf gymnasien gelesen werden, dem der lateinischen und griechischen autoren nicht gleichwertig ist; nicht daher, dasz eine im verhältnis zu den altclassischen sprachen nur geringe stundenzahl für dies fach übrig bleibt, sondern daher, dasz der französische unterricht auf gymnasien im gegensatz zum lateinischen und griechischen praktische spracherlernung beabsichtigt, dasz die französische grammatik so wie sie eben behandelt wird, den schülern zu leicht erscheint, dasz das lesen der französischen

schriftsteller ihnen nicht die schwierigkeiten bereitet, welche eine lateinische oder griechische präparation verlangen. die schüler finden selbst heraus, dasz die förderung ihrer bildung durch das französische auf diese weise nicht grosz ist. und doch ist auf gymnasien diese behandlung der modernen sprache zu rechtfertigen. das lateinische und griechische gewährt den gymnasiasten vollständig genügende sprachliche bildung, die um so mehr erreicht wird, als diese sprachen der gegenwart und den modernen anschauungen fernstehend und ein in sich abgeschlossenes ganze bildend, durch die veranschaulichung des unterschiedes der antiken und der modernen auffassung gelegenheit zu einer ganz vorzüglichen geistigen gymnastik gewähren. wenn nun daneben, um der jetztzeit und ihren bestrebungen gerecht zu werden, eine moderne sprache in praktischer weise gelehrt wird, wenn der schüler befähigt wird ein französisches buch zu verstehen, dann ist das genügend und ein plus würde hier nicht am platze sein.

Anders liegt aber die sache bei den realgymnasien, wenn deren aufgabe so aufgefaszt wird, dasz auch sie eine harmonische ausbildung des geistes anstreben sollen. diese musz aber erwartet werden von einer schule, welche zu höheren studien vorbereiten soll, und wenn sie dieselbe nicht gewährt, dann musz ihren zöglingen auch der weg zu weiteren specialstudien verschlossen bleiben. es wird jeder zugeben, und die erfahrung in auszerdeutschen ländern bestätigt es, dasz ein normal beanlagter junger mann, auch ohne höhere schulen besucht zu haben, fähig ist z. b. medicin zu studieren, und dann in diesem fache recht gutes zu leisten, dasz er ein ganz guter jurist oder chemiker werden kann. weshalb ist das bei uns nicht gestattet? doch nur, weil dem betreffenden die allgemeine bildung fehlt, weil er ein in seinem fache vielleicht tüchtiger, immer aber einseitig gebildeter mann sein würde. wozu ist denn die vorschrift, dasz im allgemeinen der schüler jeder classe eine bestimmte zeit wenigstens angehören musz, dasz eine bestimmte anzahl von semestern wenigstens verlangt wird, wenn jemand zur prüfung zugelassen werden soll? es ist doch denkbar und wahrscheinlich, dasz viele (wie es jetzt nur ausnahmsweise geschieht) das äuszere ziel — die ablegung der examina weit eher erreichen könnten. weshalb also diese vom staate auferlegte verzögerung? doch nur, weil der staat eine gewisse garantie für die geistige entwicklung derjenigen haben musz, welche er später als lehrer, geistliche, ärzte, juristen verwenden will. das bestehen der examina allein gibt nur eine sehr geringe bürgschaft für die geistige befähigung der examinanden. aber die auf der schule und auf der universität erworbene und attestierte vorbereitung zu denselben ist die hauptsache dabei. man weisz, dasz jeder, welcher sich zu einem examen überhaupt melden darf, lange jahre hindurch an seiner ausbildung hat arbeiten müssen; und das quantum allgemeiner und specieller bildung, welches er sich dadurch erfahrungsgemäsz wenigstens hat erwerben müssen, berechtigt den betreffenden zur ablegung der examina, welche somit auf breiter

grundlage ruhen und daher die sicherste, wenn auch freilich noch unvollkommene bürgschaft für die wissenschaftliche befähigung desselben darbieten. das ist aber der hauptgesichtspunkt, von welchem aus die zulassung der realgymnasialabiturienten zu allen universitätsstudien betrachtet werden musz. die frage ist also: 'gewährt das realgymnasium seinen zöglingen dieselbe harmonische geistesbildung wie das gymnasium den gymnasiasten?' compensierung kann hierbei, nach dem oben bemerkten, nicht eintreten. es ist nicht erlaubt zu sagen, die reallehranstalten verleihen ihren schülern zwar geringere (der intensität nach) sprachliche kenntnisse, als die gymnasien, dafür werde dort aber um so mehr mathematik und naturwissenschaft betrieben, folglich sei das quantum der kenntnisse, die der real- und gymnasialabiturient besitzt, wieder ausgeglichen — denn dadurch wird eben die harmonische geistige ausbildung, auf welche es allein ankommt, aufgehoben.

Dasz die gestellte frage nicht unbedingt mit 'ja' zu beantworten ist, zeigen die vielen disputationen pro et contra. dasz auch der staat sie noch für eine offene hält, beweist die nur beschränkte zulassung derer, die das realgymnasium absolviert haben, zum studium. es dürfte daher an der zeit sein, zu untersuchen, ob sich nicht der sprachliche unterricht an den realanstalten durch einen wechsel der methode zu einem annähernd gleich fruchtbringenden, wie der am gymnasium ist, umgestalten liesze. nur eine veränderte methode kann das ausgleichsmittel bilden. an stelle der aufnahme der reichen formenentwicklung, der ausgebildeteren syntaktischen verhältnisse der altclassischen sprachen, musz bei den modernen analytischen sprachen eine kurze erklärende darstellung der geschichtlichen entwicklung der spracherscheinungen treten. bei den alten sprachen genügt die erlernung des vollen materials und seiner anwendung in altclassischem, zum unterschiede von dem modernen sinne, zur sprachlichen ausbildung; bei den modernen sprachen aber musz das werden an stelle des vorhandenseins gesetzt werden, wenn eine gleiche wirkung des unterrichts in beiden, so weit das überhaupt möglich ist, erreicht werden soll. denn das erlernen einer fremden sprache an höheren lehranstalten soll an sich nicht selbstzweck sein, sondern zunächst mittel zum zweck, zur geistigen ausbildung. dasz aber beim unterricht nach diesem grundsatz dem schüler zugleich eine menge praktischer sprachkenntnisse vermittelt werden, ist selbstverständlich. nur wird in der that dieser gesichtspunkt oft verschoben, und als ziel des sprachlichen unterrichts allein das können, nicht das wissen aufgefaszt. auf eine zweckmäszige vereinigung beider kommt es aber an. deshalb kann ich das jetzt beliebte zurücktretenlassen der grammatik und die starke betonung der lectüre nicht für richtig halten, weil dadurch diesem unterricht jede bildende kraft entzogen wird. wenn etwa eingewendet wird, auch auf den gymnasien sei neuerdings bei dem griechischen unterricht die lectüre mehr in den vordergrund getreten, so dürfte dieser hinweis meines erachtens eine

ähnliche behandlung der modernen sprachen auf dem realgymnasium nicht rechtfertigen. form, inhalt und anschauungsweise der altgriechischen und der modernen schriftsteller gehen zu weit auseinander, um dieselben in bezug auf den nutzen im unterricht mit einander vergleichen zu können.

Wohl aber ist eine vertiefung des grammatischen unterrichts in den modernen sprachen in dem sinne anzustreben, dasz auf die historische entwicklung der formen und der syntaktischen eigentümlichkeiten besondere rücksicht genommen wird. freilich ist dies nur in beschränkter weise auf der schule möglich. aber es läszt sich in dieser beziehung unendlich mehr thun, als jetzt geschieht. weshalb sollen denn dem schüler kurze belehrungen über die bildung des adverbs, des zeitworts, des substantivs usw. vorenthalten bleiben? die systematische darstellung der historischen französischen oder englischen grammatik musz für die universität aufgespart werden. es gewährt aber denjenigen, welche später neuere sprachen studieren, eine wesentliche erleichterung, wenn sie schon auf der schule mit den wichtigsten erscheinungen der historischen grammatik bekannt gemacht worden sind. ich habe jedoch nicht nur spätere lehrer der neueren sprachen im auge, sondern die erfahrung gemacht, dasz alle schüler mit wahrem interesse auf diese weise die grammatik betreiben, die ihnen so als etwas lebendiges, nicht als ein von einem bösen geschick zur plage der schüler bestimmter zweig des unterrichts entgegentritt. dazu kommt der praktische nutzen, dasz mit dem verstande aufgefaszte thatsachen sich weit leichter behalten lassen, als solche, welche nur auf dem gedächtnis beruhen. meine eigne langjährige erfahrung hat die richtigkeit dieser behauptungen erwiesen. an unserm realgymnasium bediene ich mich in prima und secunda mit verständnisvoller beistimmung der vorgesetzten behörden dieser methode. die leistungen unserer schüler im abiturientenexamen und bei spätern universitätsprüfungen legen zeugnis dafür ab, dasz auf diese weise das können nicht geschmälert, das wissen aber erheblich gefördert wird. viele andere schüler, welche vor dem abiturientenexamen die schule verlieszen, haben auch in spätern jahren und in den verschiedensten lebensstellungen das interesse für moderne sprachen nicht verloren. den grund dafür kann ich nur darin finden, dasz bei der angedeuteten methode der grammatische unterricht das mechanische, welches ihm sonst leicht anhaftet, verliert und durch seine lebendigkeit, welche so gar nicht umgangen werden kann, das interesse des schülers anzieht und dauernd fesselt. von einer erschwerung oder überbürdung für den schüler ist daher keine rede, wohl aber von einer groszen erleichterung. wie weit der lehrer mit seiner historischen erläuterung zu gehen hat, wird er leicht selbst herausfühlen, das richtet sich besonders nach dem vorhandenen schülermaterial. manchmal wird er tiefer, manchmal weniger tief auf die historische entwicklung eingehen können, die intensität der anwendung der historischen methode ist auf letztere nicht von belang.

Auf dem realgymnasium kommt es meiner ansicht nach beim unterricht in den neueren sprachen in erster linie darauf an, den vorgeschriebenen stoff in einer weise zu behandeln, die dem schüler neben dem können auch das nötige wissen und verständnis ohne überlastung verleibt. diese kurze auseinandersetzung soll zeigen, wie dies am leichtesten zu erreichen ist, wie der sprachliche unterricht auf dem realgymnasium dem an gymnasien annähernd gleichwertig gemacht werden kann. die frage der gleichberechtigung beider anstalten dürfte nach diesem gesichtspunkt am ehesten einer lösung entgegengeführt werden können.

ROSTOCK. F. LINDNER.

11.

EINIGE BEMERKUNGEN ÜBER WESEN, WERT UND ANWENDUNG DER FRAGENDEN LEHRMETHODE.

Die erziehung des menschen hat die ideale aber auch im besten fall nur annäherungsweise erreichbare aufgabe die allen gemeinsamen und zugleich die eigenartigen anlagen geistiger und sittlicher art, soweit sie eine besondere pflege erfordern und verdienen, zu harmonischer entfaltung zu bringen, die fehlerhaften aber zurückzudrängen. auf welchem wege wird ihr am besten genügt? ich denke doch dadurch, dasz der zögling selber sie übernimmt und durchführt: allerdings nicht ohne drei wesentliche hilfen. zwei derselben, nemlich die vom haus und von der schule dargebotenen lassen sich als plan- und berufsmäszige den vielartigen und unberechenbaren bildungseinflüssen des äuszern lebens gegenüberstellen. die beiden ersten factoren haben die gemeinsame eigentümlichkeit, dasz sie, wenigstens unmittelbar, nur bis zu einem gewissen lebensalter wirken, um dann dem letzten allein das feld zu überlassen, während sie sich durch ihre ziele insofern unterscheiden, als jedem ein besonderes teilgebiet der erziehung zwar nicht zu ausschlieszlicher aber doch vorzugsweiser pflege zufällt: dergestalt, dasz die elterlichen erziehungspflichten mehr der sittlich-religiösen, die der schule mehr der intellectuellen entwicklung gelten. auch diese wirkt zwar unmittelbar durch gewöhnung an regelmäszige pflichterfüllung in arbeit und schulgesetzlichem verhalten auf die bildung des willens ein, ungleich mehr aber doch mittelbar, sofern sie durch das medium vielseitiger intellectueller entwicklung bei den nahen wechselbeziehungen unseres sittlichen und geistigen lebens auch dem willen festere richtung und höheren inhalt zu geben sucht. indes diese geistige förderung ist ihr mit nichten blosz mittel zum zweck, sondern zugleich und vielleicht in noch höherem grade selbstzweck. sie vollzieht dieselbe in doppelter weise: durch mitteilung von

kenntnissen und durch stärkung der denkkraft.[1] freilich auch diese scheidung ist nicht streng durchführbar, indem auch die rein stofflichen mitteilungen das denkvermögen des jungen hörers in bewegung setzen, wie matt diese auch zu sein pflegt; aber man wird mich ja verstehen, wenn ich die besondern veranstaltungen zur schulung der denkkraft dieser receptiven ausrüstung entgegenstelle. von jenen soll im folgenden näher geredet werden.

Es steht bei ihnen viel höheres in frage als bei der vermittlung von bloszen kenntnissen. sind diese ein zwar vielfach unentbehrlicher, aber verlierbarer und wenn ich so sagen soll, wenig productiver besitz, so bedeutet die erstarkung des denkvermögens dem gegenüber einen zuwachs an schöpferischer kraft, der zugleich auch die aneignung neuer kenntnisse erleichtert. kann eine solche erstarkung gewissermaszen künstlich hervorgebracht werden? man hört bequem oder übereilt urteilende erziehungspessimisten diese frage wohl verneinen etwa mit dem vergleichenden einwurf: so wenig man trauben lesen könne von den dornen oder feigen von den disteln, so machtlos stehe auch der tüchtigste lehrer der angeborenen denkfaulheit seines zöglings gegenüber. allein dieser trostlose vergleich übersieht doch, dasz der erste unterschied ein unterschied der art, die unterschiede des denkvermögens dagegen bis zu einer gewissen grenze blosz flieszende sind. in der ausstattung des menschlichen geistes gibt es allerdings anlagen, die dem einen zukommen, dem andern gänzlich abgehen: die productiv künstlerischen, aus welchem grunde schon es ein so abgeschmacktes wie nutzloses bemühen war, wenn in litterarisch unentwickelten zeiten anweisungen für jedermann zur raschen erlernung der dichtkunst ausgestellt wurden: aber die denkkraft fehlt schlechterdings keinem menschen mit normaler gehirnbeschaffenheit, wie durchaus abweichende stärkegrade sie auch aufweisen mag, und ebensowenig die fähigkeit ihrer entwicklung. mit gleichem recht darf nun aber behauptet werden, dasz diese entwicklung über das masz ihres spontanen vollzuges hinaus bis zu einer natürlich in jedem einzelfall verschieden weiten grenze gefördert und verstärkt werden kann. auch das noch musz zugegeben werden, dasz wie jedes uns von der natur mitgegebene vermögen, so auch

[1] eine wesentliche aufgabe der schule ist ja natürlich auch die pflege der phantasie und die bildung des geschmacks. indes bedarf dieselbe in diesem zusammenhang keiner besondern erwähnung, weil sie gar nicht direct, sondern eben nur auf dem umwege verstandesmäszziger einwirkung verfolgt und erreicht werden kann. dieser thatsache gibt Kruse gelegentlich (ztschr. f. gymnasialw. 1888 s. 274) einen treffenden ausdruck: '. . . der zögling soll durch planmäszige einwirkung auf verstand, phantasie und gemüt angeleitet werden, zu denken, was wahr, und fühlen, was schön, und wollen, was gut ist. diese einwirkung ist zunächst auf den verstand gerichtet, weil nur an der hand der gewonnenen einsicht die phantasie zum geschmack, das gemüt zur sittlichkeit gelangen kann.'

dieses von einem geheimen trieb begleitet ist sich zu entfalten und zu üben. diese thatsachen unserer natur sind der hoffnungsreiche ausgangspunkt einer auf die bildung der durchschnittsmenschen, der massen gerichteten didaktik. ich erinnere hier an einen aufsatz von Justus Möser[2], worin meines erachtens mit guten gründen ausgeführt wird, dasz tausende teils aus unkenntnis der mittel teils aus willensschwäche weit hinter der möglichen ausbildungshöhe ihrer denkkraft zurückbleiben. man sieht, wie sich hier der erzieherischen thätigkeit weites feld eröffnet.

Räumen wir also die möglichkeit einer entschiedenen planmäszigen kräftigung des denkvermögens ein, so fragt es sich nun vor allem, wie dieselbe erreicht werden könne. ich musz zur beantwortung hier auf eine teilaufgabe der erziehung anwenden, was ich mit einer obigen andeutung allgemein von derselben aussagte. es ist nicht anders, der zögling musz in erster linie sich selber helfen. der alte Münchhausen, der sich am eignen zopfe aus dem sumpfe herauszieht, gibt die einzig stichhaltige unter allen seligmachenden methoden. ähnliches gilt von unserer körperlichen ausbildung. ein tüchtiger und dabei doch maszhaltender gebrauch unserer leiblichen kräfte erhöht sie, macht und erhält die muskeln kräftig und die gelenke geschmeidig. oder denken wir an einen mechanischen arbeiter. lernt er nicht sein handwerk im grunde durch eigne übung und versuche, und haben nicht dem gegenüber alle unterweisungen mündlicher oder schriftlicher art einen blosz secundären wert? und höher hinauf was wollen alle tugendlehren mitsamt den zehn geboten, alle sittlich erbaulichen bücher, ja alle guten beispiele rücksichtlich ihrer unsern willen stählenden und veredelnden wirksamkeit besagen im vergleich zu — ich sage nicht zu viel — auch nur einem einzigen schweren kampf, den wir in uns selber ernsthaft und siegreich ausgekämpft haben? in diesem wichtigen und umfassenden bildungsgesetz der selbstthätigkeit liegt also, ich wiederhole, auch der schlüssel auf die im eingang dieses abschnitts gestellte frage. ein selbstgedachter und — gemachter aufsatz übt und nützt mehr als das passive anhören von einem dutzend noch so glänzender vorträge oder, um noch mehr zu sagen, eines vortrags, da die fördernde wirkung derselben, sofern sie ohne gröszere zwischenpause aufeinanderfolgen, im umgekehrten verhältnis zu ihrer zahl und bis zu einem gewissen grade auch zu ihrer zeitdauer steht. dies hat seinen grund darin, dasz wir unserm receptiven vermögen nur ein mäsziges quantum zumuten dürfen, alles darüber hinausgehende aber als eine immer drückendere last empfinden, gegen die in nicht seltenen und nicht unglücklichen fällen die gesunde natur durch einen wohlthätigen schlummer mit offenen oder auch geschlossenen augen

---

[2] unter der überschrift: 'wie man zu einer kräftigen darstellung seiner gedanken und empfindung gelange' abgedruckt in dem lesebuch für prima von Hopf und Paulsiek.

reagiert. der leser denke an seine etwaigen übereifrigen collegienbesuche auf der universität; gesetzt er habe drei vorlesungen hinter einander gehört, so wird er bekennen müssen sich in der letzten stunde überanstrengt oder aber, wenn er den mut seiner erinnerungen hat, dieselbe verträumt, in keinem falle also wirklichen nutzen daraus gezogen zu haben. wenn jetzt in immer neuen broschüren und erörterungen die unzureichenden erfolge des juristischen studiums beklagt werden, so liegen diese nach meinem sehr unmaszgeblichen dafürhalten in dieser wenig fruchtbaren methode des akademischen lehrvortrags und der damit gegebenen dumpfen und stumpfen passivität der jugendlichen zuhörer begründet und werden dem entsprechend erst dadurch in wirksamer weise gesteigert werden, dasz in seminaren eine möglichst weitgehende selbständige mitarbeit der studierenden herbeigeführt wird.

Eben diesen grundsatz sollte überhaupt jeder lehrer durchaus seinem lehrverfahren zu grunde legen. thut er das, denkt er selbständig über seine durchführungsweise nach, so hat er, wie ich glaube, mit dieser einfachen handhabe ein wichtigstes stück didaktischer kunst gewonnen. in den hörsaal der universität bringt der besucher zumeist schon ein fachliches interesse an dem vortragsthema mit, das ihn bereits zu eignem nachdenken darüber veranlaszt hat: er steht in diesem fall dem auf ihn eindringenden eindruck fremder gedanken schon mehr wie macht zu macht gegenüber: er verhält sich nicht mehr ausschlieszlich hinnehmend, sondern zugleich als thätig und denkend, eine reaction, die notwendig belebend und fördernd auf seinen geist wirken musz. wie aber in einer mittleren und niederen schule, wo geist und interesse erst geweckt werden müssen? man sagt vielleicht, ich kämpfe gegen windmühlen. nirgend werde dem schüler ein mehrstündiges bloszes zuhören zugemutet. nun so geschah es doch früher, und kann es sich wirklich nicht heute noch ereignen, dasz etwa in der einen stunde geschichte, in der nächsten geographie vorgetragen und in der dritten ein deutsches drama vorgelesen wird? in jedem fall wird es sich lohnen wieder und wieder auf die vorzüge eines unterrichts hinzuweisen, der grundsätzlich davon ausgeht, dasz der schüler zu seiner geistigen entwicklung das meiste und beste selber thun musz. wie wenig übrigens in schülerkreisen diese einsicht verbreitet ist, beweist unter anderm die oft gehörte bemerkung zur entschuldigung eines misratenen aufsatzes: er, der verfasser, habe, etwa aus mangel an zeit, zu wenig 'gelesen'. als ob das blosze lesen und sei es der trefflichsten schriften eines Goethe und Schiller, selbst mit der obligaten zugabe einiger flüchtig aufdämmernden eignen gedanken einen trägen kopf in schnellere und fruchtbarere thätigkeit setzen könnte. da hilft vielmehr, ich wiederhole, nichts anderes als ein ernsthaftes eignes denken.

Das denken setzt sich aus zwei thätigkeiten zusammen, aus fragen und antworten. ein hochbegabter autodidakt besorgt

beides unter umständen selbst: er mag fremder hilfe allenfalls entbehren; durchschnittsmenschen dagegen müssen sich an fremden stützen, sei es die schule oder ihre ersatzmittel, allmählich emporarbeiten zu einer höhe, die sich natürlich in jedem einzelfall nach der wirksamkeit jener hebel und mehr noch nach der spannkraft der jedesmaligen geistigen begabung wieder verschieden bestimmt. in der schule soll den lernenden die grundlage ihrer denkhandlungen gegeben werden: sie sollen gefragt, anderseits aber veranlaszt werden an diesem gängelbande wenigstens die antwort selber zu suchen. wie man sieht, kommen sie auf diesem wege zunächst nur zu einer halben selbständigkeit, allein es müste wunderlich zugehen, wenn dadurch schlieszlich nicht auch bedürfnis und fähigkeit eignen fragens, unabhängigen denkens in ihnen lebendig oder reger würden. nur musz ihnen von früh auf auch jene halbe selbständigkeit zugemutet und anerzogen werden. es geschieht das aber, ich wiederhole, durch die fragende, ungleich weniger durch die vortragende unterrichtsweise.

Bei näherer prüfung und vergleichung erkennen wir eine reihe von vorzügen, welche die erstere vor der letztern auszeichnen. eine jede frage, zumal wie sie doch sein soll, eine sachgemäsze, wirkt auf den geist dessen, an den sie gerichtet ist, als ein reiz, der ihn in bewegung und thätigkeit setzt. das liegt einmal in seiner natur. damit ist nun schon viel gewonnen: erstlich ist der weg geöffnet, auf dem allein ein gewisser eigner denkerfolg möglich ist; aber selbst wenn ein solcher ausbleibt, so bedeutet die gleichviel ob sachlich unfruchtbare bemühung an sich schon eine kräftigende übung und erzeugt zugleich eine spannung, die den kopf viel williger und bereiter zur aufnahme der vergeblich gesuchten antwort macht. das gesteigerte interesse fördert die kraft und das gesteigerte kraftbewustsein hinwieder das interesse. diese sätze bestätigt jede tägliche erfahrung. ein weiterer vorzug liegt in dem tieferen verständnis, das dem gefragten, gleichviel ob er die antwort selbst findet oder aus fremdem munde empfängt, über die in frage gestellte sache aufgeht. in der frage wird ihm das problem als solches vorgelegt und ziel und richtung seines denkens gewiesen. es vollzieht sich der ganze process, der zu dem verständnis führen soll, ohne sprung, in stetiger folge von anfang bis zu ende. das hat zur weitern folge — und darin erkenne ich einen neuen vorzug — dasz das so ermittelte entsprechend der gröszern inanspruchnahme des geistes und der gröszern wirkung auf ihn auch fester haftet, treuer vom gedächtnis bewahrt wird. aus allen diesen gründen gehe ich so weit zu behaupten, dasz selbst in fällen, wo der lehrer kaum eine antwort auf eine frage erwarten kann, dennoch diese darstellungsform der blosz mitteilenden nicht selten vorzuziehen sei.

Nun bedarf das gesagte aber noch einer näheren bestimmung,

insofern zwei gruppen von fragen zu unterscheiden sind, die man als reproductive und productive bezeichnen kann. zwar gelten auch von bloszen wiederholungsfragen die obigen darlegungen, in ungleich höherem masze aber von den fragen der letzteren kategorie. diese muten dem schüler zu, dasz er selbstthätig stücke der auszen- und seiner eignen innenwelt als probleme fasse, sie in ihrer eigenart beobachte und beurteile oder aus ihm bereits bekannten prämissen durch eigne schlüsse ein neues ergebnis ziehe. dafür bietet sich in allen unterrichtszweigen viel gelegenheit. nehmen wir beispielsweise die geographie. was kann und soll da der schüler auf gegebene anregung nicht alles selber beobachten und folgern! er lerne mit bewustsein seine heimatliche geographische umgebung in natura anschauen und lerne seinen atlas, das inhaltreiche teilweise abbild der geographischen erscheinungen, lesen. ich gebe ein beliebiges beispiel für einen geographischen schlusz des schülers. er hört von den riesigen urwäldern zu beiden seiten des Amazonas und zugleich von den in nord und süd angrenzenden weiten steppenräumen. beobachtet er nun auf dem atlas, dasz den letzteren ausgedehnte hohe mittelgebirge im osten vorgelagert sind: so ist ihm bei vorausgesetzter kenntnis der regenbildung die eigne combination möglich, dasz eben diese so gelagerten gebirge durch entfeuchtung der von osten anwehenden seewinde den steppencharakter der dahinterliegenden gebiete verursachen, während die breite gebirgslücke in der mitte die regenzufuhr der winde weithin ermöglicht und damit eine wesentliche bedingung für die entstehung jener riesenwälder erfüllt. — Besonders viel anlasz zu schluszfragen bietet die mathematik. und darin liegt ihr besonderer reiz für manche schüler, ein reiz, der zweifellos noch ungleich gröszer und allgemeiner sein müste, wenn sie weniger abstract und namentlich im stande wäre mehr seiten unseres inneren anzuregen.

Ich brauche mich kaum gegen das misverständnis zu schützen, als hielte ich eine umarbeitung des gesamten unterrichtsstoffs in fragen für möglich oder auch nur für wünschenswert. es versteht sich, dasz manches, ja vieles in allen fächern, in dem einen mehr, in dem andern weniger, immer doch der mitteilenden lehrform überlassen bleiben musz (z. b. die sagengeschichte in sexta und quinta). übrigens ist auch schon in jeder frage eine mitteilung enthalten: also auch sie stellt nicht blosz eine forderung an den gefragten, sondern gibt ihm zugleich etwas und zwar erhebliches. und insofern sie eben damit seine gedankenthätigkeit in eine bestimmte richtung einschränkt, schützt sie dieselbe zugleich vor ziellosem umhertasten. der umstand aber, dasz eine frage — wie das oft vorkommt — eine mehrfache antwort zuläszt oder erfordert, kann keinen grund abgeben, sie nicht zu stellen, da ihr nutzen davon nicht berührt wird. der lehrer musz dann natürlich die für den gegebenen fall zutreffende antwort als solche bezeichnen.

Wie stand und steht es nun mit der thatsächlichen anwendung der fragenden methode? zweifellos ist zu allen zeiten von derselben gebrauch gemacht worden, wie denn in der person des Sokrates vielleicht ihr gröster meister dem altertum angehört. aber ihre verwendung war eine sehr ungleichmäszige. der universitätsunterricht steht ihr noch heute mit auffallender gleichgültigkeit gegenüber. konnte sich nun der elementare unterricht zu so weitgehendem verzicht auf das in rede stehende lehrmittel wohl niemals verirren, so hat doch auch er dasselbe nicht immer in einem masze verwertet, als es in seinem wohlverstandenen interesse gelegen hätte. eine solche periode reicht nahe an die gegenwart heran. wenn der altsprachliche unterricht seine altererbte vorrangstellung nicht zum wenigsten dadurch verdient, dasz er unabhängig von allen sonstigen methodischen verschiedenheiten von früh auf den schüler zum eignen denken nötigt, indem ja jeder zu übertragende satz eine frage darstellt, die von ihm seine beantwortung erwartet, so muste doch noch unlängst seine bildende kraft durch das übermasz formalistischer ansprüche erheblich beeinträchtigt werden. nicht ohne mitleidigen schauder und tiefgefühlten dank, dasz uns derartige zumutungen erspart geblieben, erblicken wir in dem groszväterlichen und väterlichen bücherregal die schulgrammatiken von Buttmann und Zumpt. die lehrbücher für die realen fächer wie z. b. physik und geographie gaben ihnen an schwellendem umfang kaum etwas nach. nun ist doch der anspruch eines jeden für den schulgebrauch bestimmten lehrbuchs die erlernung seines gesamten inhalts. um bei jenen dickleibigen büchern dies aber in der hauptsache durch eine gedankenmäszige didaktische behandlung zu erreichen, indem die schüler thunlichst regeln und lehrsätze durch beobachtungen und schlüsse sich selber erarbeiteten, dazu hätte es — von allem andern abgesehen — schon einer ungleich gröszern zeit bedurft als zur verfügung stand. blieb also im wesentlichen nur eine mühsame gedächtnismäszige aneignung übrig, soweit bei solchem verfahren überall von aneignung die rede sein kann. — Nur scheinbar anders lag vielerorten die sache in der deutschen lectüre. es kam nemlich in praxi nicht selten vor und ist von namhaften pädagogen auch theoretisch verteidigt worden, deutsche classiker einfach zum vortrag zu bringen, sich aber als lehrer so gut wie aller erklärung und auslegung zu enthalten. es geschah das aus misverstandener pietät und übel angebrachter bescheidenheit: man besorgte durch eigne erklärende zusätze den freiwirkenden unmittelbaren eindruck unserer groszen dichter auf die empfänglichen gemüter ihrer jungen hörer zu unterbrechen und zu beeinträchtigen. heute wird kaum irgendwo diese praxis weder nachahmer noch verteidiger finden. es gilt vielmehr als ausgemacht, ja selbstverständlich, dasz der lehrer durch seine interpretation den schüler zum leidlichen verständnis unserer eignen classischen dichtungen mit derselben notwendigkeit erst hinaufziehen musz, welche den alten

gegenüber nie einem zweifel unterlegen hat.[3] bei der angegebenen enthaltsamkeit musten jene dichterischen erzeugnisse mehr oder weniger unverstanden am ohre des schülers vorüberrauschen; musten ihm wie alles ersehnte aber unerreichbare, übergewaltige, eine drückende, beunruhigende last werden. auf diesem gebiete wurde demnach zu wenig geboten, auf andern hinwieder zu viel, beides mit dem nemlichen schaden.

In diesen dingen ist nun einigermaszen gründlicher wandel geschafft worden. die lehrbücher aller fächer haben bedeutende kürzungen erfahren. man sehe mit dem maszstab Buttmanns und genossen sie nur einmal durch! mit diesen wegstrichen ist erst luft und licht in diese einst urwaldgleichen lehrgebiete gebracht und eine wichtige bedingung erfüllt worden, von der eine vorherschend heuristische behandlung des unterrichtsstoffes abhieng. — Zugleich legt man auf die beschaffenheit desselben gröszeres gewicht. nur wichtiges und wichtigstes wird ausgewählt und überdies der frage gebührende aufmerksamkeit zugewandt, ob das ausgesuchte auch zu eigner gedankenthätigkeit des schülers gelegenheit bietet. man vergleiche das vorwort Kirchhoffs zu der ersten auflage seiner 'schulgeographie', wo dieser gesichtspunkt als maszgebend für das ganze buch hingestellt wird, eine zusicherung, die dasselbe dann auch glänzend erfüllt. — Dem gleichen zweck entspringt die forderung, dasz man die einzelnen fächer in lebendigere wechselbeziehungen setze, durch das eine das andere stütze und trage und so in dem geist des lernenden statt eines zersplitterten einen wohlzusammenhängenden besitz herstelle. freilich soll man die concentration nicht übertreiben. es erscheint mir als äuszerlich, gesucht und nutzlos, wenn die vielseitige entwicklung éines begriffs, z. b. der ehre, als centrum für den unterricht eines semesters dienen soll. — Ähnliches gilt von der concentration innerhalb der einzelnen fächer selbst. so durchaus richtig es ist das allgemeine und wiederkehrende einer wissenschaft, so in der geographie die begriffe der lage, der bodengestalt, der bewässerung, des klimas, der wirtschaftlichen verhältnisse usw., in der geschichte etwa die grundformen und ständigen einrichtungen des staatslebens herauszuheben und der so gewonnenen typischen disposition die masse des einzelstoffs einzuordnen, so braucht und soll das doch nicht mit sklavischer unterwürfigkeit geschehen. noch freilich ist die mahnung zeitgemäszer, dasz es überhaupt im allgemeinen geschehe. der unterricht gewinnt damit an übersichtlichkeit und nimmt in erhöhtem masze den verstand in anspruch. es vervielfacht sich die möglichkeit, ihn fragend zu betreiben. — Noch eine

[3] Goethe selbst schärft diesen grundsatz ein:

denn bei den alten lieben toten
braucht man erklärung, will man noten;
die neuen glaubt man blank zu verstehn,
doch ohne dolmetsch wird's auch nicht gehn.

andere methodische forderung, die gegenwärtig mit nachdruck erhoben wird, kommt derselben zu statten. der menschliche wille ist auch nur dem edleren teile seines inhalts nach ein sehr zusammengesetztes gebilde: er empfindet und bethätigt in den manigfachsten formen die triebe des wahren, guten, schönen, die triebe der geselligkeit und religiosität; und mit wie verschiedener energie diese und andere auch von vorn herein in den einzelnen wirken, mit welch verschiedenem erfolge sie sich auch in ihnen entfalten, ein jeder, dessen inneres leben sich nur einigermaszen gesund entwickelt, hat sie doch, versteht sie doch. je mehr saiten dieses vielstimmigen instruments der lehrer berührt, desto lebhafter erregt er das interesse. so suche er denn seinen stoffen möglichst viele magnetische kräfte abzugewinnen. das heiszt aber nicht abzwingen. auch hier thut es wohl schon not vor übertreibung zu warnen. nicht jedes Caesarcapitel eignet sich dazu einer auf alle grundrichtungen unseres willens bedacht nehmenden besprechung unterworfen zu werden. alles erzwungene, unnatürliche ist wie überall so auch hier vom übel. aber der grundsatz selbst leidet keinen zweifel, wie er auch längst gekannt und befolgt ist, nur vielleicht nicht mit dem sichern methodischen bewustsein noch in der verdienten ausdehnung.

Ich verspreche mir davon, im zusammenhang dieser ausführungen noch einen wichtigen vorteil. durch diese immer erneute vielseitige ansprache seiner interessen musz der schüler notwendig über sich selbst und sofern er wie jeder andere in sich zugleich das wesen der gattung zur erscheinung bringt, über den menschen überhaupt zu gröszerer klarheit kommen. wie mir scheint, thut sich ihm damit ein weg zur selbstbeobachtung und zum bewustwerden der unbewust in ihm liegenden seelenkräfte auf, den ein bloszes bücherstudium psychologischer vorgänge ebenso wenig ersetzen kann, als etwa das studium der abstracten poetik die kenntnis der dichterischen schöpfungen. nun bewegt sich aber der unterricht mit ausnahme der mathematik und eines teiles der naturwissenschaften näher oder entfernter immer um das thema des menschen und seiner bildungen. eine bessere kenntnis dieses kernobjects musz demnach auch für das studium aller einschlägigen wissensgebiete sich erspries̈zlich erweisen. zugleich aber — und darauf will ich hier eigentlich hinaus — leuchtet ein, wie bei solchem betrieb sich neue anlässe und gelegenheiten zur anwendung der fragenden methode ergeben. andrerseits gelangen meines erachtens eben durch ihren hinzutritt erst — wie ich angesichts der vergleichsweisen vernachlässigung, die ihr in theoretischen erörterungen zu teil zu werden pflegt, nachdrücklich hervorheben möchte — alle die angegebenen methodischen besserungsversuche zu ihrer vollen wirksamkeit. man hat einen allgemeinen gang des unterrichts festgestellt, der sich in drei, bei eingehenderer unterscheidung in fünf stufen aufwärts bewegt: anknüpfung, darbietung, anwendung. nur für die

erste und letzte stufe wird mit nachdruck die fragende form des unterrichts verlangt, so gut wie gar nicht aber für die mittlere, wo die mitteilung des neuen erfolgen soll. und doch glaube ich, dasz eine sonst nach allen regeln der kunst ausgearbeitete lection, wenn sie blosz darbietet, dem schüler nur einen mäszigeren nutzen gewährt. die gründe habe ich oben ausführlich entwickelt. ich vermiszte an dem bloszen vortrage die kraft einen energischen antrieb für das eigne und allein fruchtbare denken zu geben, erkannte in jedem falle in ungleich höherem grade dieselbe der fragenden lehrform zu. dasz aber auch für die mitteilung neuen stoffes jener heilsame zwang der frage in zahlreichen fällen sehr wohl anwendbar ist, wurde ebenfalls schon bei früherem anlasz gezeigt. wenn man bisher zum behuf der apperception und verarbeitung die verwendung von fragen forderte, so hatte man wesentlich nur repetitionsfragen im sinn. wenn ich dem gegenüber auch die verwendung von sogenannten productiven fragen entschieden empfahl, so beziehen sich dieselben eben vornehmlich auf diese mittlere formalstufe. ich glaube, in dieser richtung läszt sich noch viel thun, auf keinem gebiete vielleicht mehr als in der geschichte.

In unsern historischen hilfsbüchern — ich nenne z. b. das von O. Jäger — werden hin und wieder wohl fragen eingestreut. allein es hindern weder sachliche noch methodische gründe dieselben zu verzehn- oder auch wohl zu verhundertfachen. kennt z. b. der schüler einigermaszen eine bestimmte situation, in der ein feldherr oder staatsmann stand, warum sollte er nicht oft im stande sein die möglichen consequenzen daraus zu ziehen, also statt die thatsachen gleich aus dem munde des lehrers zu vernehmen, sich der freude und des nutzens selbstgefundener folgerungen teilhaftig zu machen. Jäger legt in seinem leitfaden dem schüler einmal die frage vor, worin wohl der strategische plan Memnons bestanden habe. ebenso kann derselbe aber auf grund der fragen des mit dem stoff vertrauten lehrers durch beobachtungen und schlüsse ermitteln, dasz — um mich an die bezüglichen angaben des genannten leitfadens anzuschlieszen — Alexander im frühjahr zu seinem persischen unternehmen aufbrach, dasz er einen statthalter mit truppen in Macedonien zurückliesz, dasz er den landweg durch Thracien, die küstenstrasze in Kleinasien einschlug, dasz Darius' nächste aufgabe hätte sein müssen den Hellespont und die schwierigen pässe Ciliciens und Syriens zu besetzen; ferner welche charakterzüge des mannes sich schon aus diesen seinen versäumnissen ergeben, inwiefern die örtlichkeit des schlachtfeldes bei Issus mitentscheidend werden muste für den ausgang der schlacht, warum es wohl gerade bei Gaugamela zu einer neuen und letzten waffenentscheidung kam und vieles andere mehr. noch ein anderes beispiel. es handle sich um eine charakteristik Luthers. der schüler wird nur dann einen mächtigen und leidlich klaren eindruck dieses eigenartigen heldentums empfangen, wenn er sein eignes wesen damit selber vergleicht, eine gedanken-

operation, zu der ihn gemeinhin nur fragen oder ineinandergreifende fragen und mitteilungen des lehrers ermuntern werden. so werde er veranlaszt sein eignes sittliches bedürfnis mit dem fast unheimlich tiefen schuldgefühl Luthers, seine eignen manigfachen schwankungen zwischen höheren und niederen interessen mit der hingabe Luthers an die éine idee zu vergleichen, die ihn ganz beherscht, die ihm den wertmaszstab für alles gibt, die ihn not und tod heiter betrachten lehrt. insbesondere kann und soll der schüler allgemeine ideen, entwicklungen und zustände zum guten teile selber aus den ihm zuvor bekannt gegebenen einzelheiten abziehen: ein grundsatz, dessen anerkennung die folge haben müste, dasz die hochwichtigen übersichten gröszerer zeiträume nicht, wie bisher wohl durchweg in lehrbuch und praxis, der besprechung des einzelstoffs als einleitungen voran —, sondern als schluszbetrachtungen nachgestellt würden.

Indem ich mich an dieser stelle bezüglich des geschichtlichen unterrichts mit diesen andeutungen begnüge, suche ich an der teilweisen besprechung eines gedichts etwas ausführlicher nachzuweisen, dasz sich auch auf dem felde der deutschen lectüre bisher noch unbesetztes terrain für die fragende methode gewinnen läszt.

Es stehe in der tertia zur erklärung Schillers gedicht 'die bürgschaft'. die übliche behandlungsweise beginnt mit einigen apperceptionsfragen, läszt demnächst die lectüre des gedichts zur vermittlung eines gesamteindrucks folgen, um dann vers für vers bald in fragender bald in mitteilender form durchzugehen. allein nach geschehener lectüre werden die gestellten fragen groszenteils blosze wiederholungsfragen sein. ich meine aber, es ist möglich und zweckmäszig eben diese sehr häufig durch die nützlicheren beobachtungs-, urteils- und schluszfragen, von denen oben die rede war, zu ersetzen, den schüler selbstverständlich mit unterstützung des wissenden lehrers den stoff möglichst selbst finden zu lassen, statt ihn einfach darzureichen. ich versuche das etwa einzuschlagende verfahren zu schildern, nicht aber ohne noch folgendes bemerkt zu haben. es ist eine miszliche sache die fragen und antworten einer unterrichtsstunde zu papiere zu bringen. der ton, in dem die frage gestellt, die geberden, von denen sie begleitet wird, kann, ob sie schon beide nicht unwichtig sind, eine schriftliche nachbildung nicht wiedergeben. sie musz ferner die antworten der schüler fingieren, entbehrt mithin der rücksicht auf die von ihnen thatsächlich gegebenen, die hemmend aber auch fördernd auf den fortgang der erklärung wirken können. auch würde es viel zu umständlich sein den jeweils gegebenen thatsächlichen kenntnisstand der classe genauer darzulegen, der vielleicht weitere handhaben zu fragen liefern würde. aber auch abgesehen von dem allen mache ich mich nicht anheischig die nachstehenden fragen immer glücklich gewählt zu haben; nicht zwar deshalb, weil die-

selben nicht einer vielseitigen methodischen erklärung des gedichts rechnung tragen — denn das bezwecke ich hier gar nicht, indem ich vielmehr nur den einen gemachten vorschlag veranschaulichen will; aber der inhalt dieser und jener frage hätte wohl mehrere fragen erfordert, während andere wieder sich vielleicht besser in einer hätten zusammenfassen lassen. doch sei es drum! ich erlaube mir noch die bemerkung, dasz ich auch bei einigen gröszeren dichtungen, Hermann und Dorothea, Götz von Berlichingen und Nathan dem weisen, wo immer es angieng — und dieser möglichkeiten boten sich viele — das gleiche erklärungsverfahren versucht und aus seinen ergebnissen keinen anstosz genommen habe dasselbe aufzugeben. in der that bietet gerade das drama, in dem thaten und schicksale mit notwendigkeit aus den charakteren hervorwachsen, häufigen anlasz zu den empfohlenen frageoperationen.

Nun der erklärungsversuch selbst. der lehrer schickt der besprechung die mitteilung der ersten zwei verse voraus:

Zu Dionys, dem tyrannen, schlich
Damon, dem dolch im gewande.

was hat er offenbar im sinne? den meuchelmord des tyrannen. — Welche möglichkeiten liegen nun wohl vor? dasz er sein vorhaben ausführt oder aber ertappt wird. — In dem letzteren und zutreffenden fall wird ihm was geschehn? er wird gefangen und in ketten gelegt werden. — Was weiter? der tyrann wird über ihn die todesstrafe verhängen. — Zuvor aber was thun? ein verhör anstellen, in dem unser held sich über das motiv seiner that zu äuszern hat. — Welcher art mag dieses sein? es kann ein persönliches sein, etwa rache für erfahrene unbill. — Nun wie würdet ihr dann über seine hinrichtung urteilen? es geschähe ihm kaum mehr als sein recht. — Aber noch ein anderes motiv kann vorliegen. wie wird doch Dionys bezeichnet? als tyrann. nun? Damon handelte wohl in patriotischem interesse. — In diesem fall erscheint uns sein attentat in welchem lichte? wenngleich nicht gerechtfertigt, so doch mit einem edlen charakter verträglich, unter umständen geradezu dafür beweisend. — Fällt euch ein anderes geschichtliches beispiel ein, auf welches dies urteil auch passt? Brutus. — Das gleiche trifft bei unserm helden zu. welcher rettungsweg stand ihm noch offen? die gnade des fürsten zu erflehen. — Meint ihr, dasz er diesen weg versuchte? nein, denn er war bei dem charakter des herschers ohne aussicht. — Schon recht, doch sollte der grund dafür nicht besser wo anders zu suchen sein? Damon besitzt zu viel stolz, um sein leben als geschenk von dem tyrannischen wüterich anzunehmen. — Gut, und doch fleht er um gnade, aber im dienste seiner bruderpflicht. er will vor seinem ende noch seine schwester, die etwa eine tagereise entfernt wohnt, dem gatten vermählen und erbittet zu diesem behuf einen dreitägigen strafaufschub. was musz er, wenn er anders irgend die erfüllung seiner bitte erhoffte, natürlich zugleich thun? eine bürgschaft für seine rückkehr stellen. — Und welcher art muste sie

sein? so gut wie untrüglich. — Welche bietet er dem fürsten wohl an? er stellt einen bürgen, an dem im falle seines eignen ausbleibens die strafe vollzogen werden solle. — Aber meint ihr, dasz der könig sich überhaupt auf dies anerbieten einläszt? wenn er es thut, so thut er es wohl warum? — Unser gedicht äuszert an der bezüglichen stelle sich darüber so: da lächelt der könig mit arger list, um dann nach kurzem bedenken die erbetene gnade zu gewähren. doch wir thuen besser, diese frage für später zurückzustellen, wo wir darüber genaueren und leichteren aufschlusz gewinnen werden. — Aber hat Damon denn schon einen bürgen an der hand? kaum, da er vor seinem attentat wohl nicht an das eintreten dieses erfordernisses gedacht hatte. — Aber wessen muste er jedenfalls sicher sein, als er dem könig jene stellvertretung anbot? eines freundes, zu dem er sich eines immerhin so gewagten freundschaftsdienstes versehen durfte. — Was haltet ihr von einem freunde, der sich dem unterzieht? er ist ein echter, wahrer freund, und von einer ähnlichen aufopferungsfähigkeit, wie sie Damon selbst im dienst seiner vaterstadt mit seinem mordanschlag bewährte. — Wird ein so festes vertrauen auf überschätzung beruhen? nicht leicht. — So trägt er denn dem freunde sein anliegen vor. wie wird dieser es aufnehmen, wenn er anders der hochherzige, gleichgesinnte freund ist, den Damon in ihm schätzt? er wird weder kläglich lamentieren noch wortreich mit seiner bereitschaft prunken. — Nachdem er sich nun dem tyrannen ausgeliefert hat, wird sein freund was unternehmen? die reise zu seiner schwester. — Früher pflegte man mehr als in unsern tagen wie zu reisen? zu fusz. — So auch Damon. eine dreitägige frist ist ihm bewilligt. am dritten tage nach inzwischen erfolgter erledigung seines geschäfts tritt er den heimweg an. mit welcher schweren sorge mag er sich aufgemacht haben? dasz er rechtzeitig in der heimatstadt eintreffe. — Wie muste sich jene aber bis zur verzweiflung steigern, wenn was geschah? wenn plötzliche verzögerungen und hindernisse eintraten. und sie traten ein. es war sommer: erratet derlei wegeschwierigkeiten! es mag eine erschlaffende hitze geherscht haben oder starker regen gefallen sein. — Ja, beides. das sind elementare hemmungen. welche andersartigen konnten ihm noch begegnen? denkt einmal an die euch bekannteren unsicheren reiseverhältnisse des mittelalters! unser wanderer konnte von wegelagerern überfallen werden. — Welche reihenfolge dieser störungen meint ihr, dasz den wirksamsten eindruck auf den leser mache? eine solche, wonach die letzte in die mitte der beiden gleichartigen gestellt wird. — Wir vergegenwärtigen uns nun die erste. welche erschwerungen verursachte der wolkenbruch unserm helden? er verlangsamte seinen marsch durch aufweichung der wege und zerstörung der brücken. — der weg führte durch ein unwirtliches land. an welchem notbehelf anstatt der brücken wird es augenblicklich gefehlt haben? an nachen oder fähre. — Welche stimmung überkommt unsern helden? angst, verzweiflung. — Wie mag sie sich äuszern? er wird händeringend

und hilferufend am ufer irren. — Aber? vergeblich. — Nach welcher rettung schauen wir in höchster not aus? zwei bekannte sprichwörter! 'not lehrt beten' und 'wenn die not am höchsten, ist gott am nächsten'. — So ruft denn auch Damon Zeus, den höchsten, gewaltigsten seiner heimischen götter an. aber der regen läszt nicht nach, und auch kein eigentliches wunder trägt ihn über den tosenden strom. welches äuszerste steht ihm noch offen? er stürzt sich tollkühn hinein in die flut, sie zu durchschwimmen und gott? läszt es ihm erbarmend gelingen. — Was weiter? er eilt von dannen seinem ziele entgegen. — Aber was versäumt der edle nicht? dank zu sagen dem rettenden gotte. — Fiel die danksagung lang aus? dazu gebrach es an zeit. — Am ende wird das gebet nur worin bestanden haben? in dankbaren stummen gedanken. ihr kennt die evangelienstelle über das gebet und Lessing sagt einmal: ein einziger gedanke ist das vollkommenste gebet . .

Ich glaube die geduld des lesers nicht weiter in anspruch nehmen zu dürfen, da das gesagte hinreicht das vorgeschlagene erklärungsprincip deutlich hervortreten zu lassen. nach abschlusz der so geführten besprechung, erst dann wird das gedicht gelesen. und ich meine, zündend müsten die herlichen, machtvollen verse in die so vorbereiteten und gespannten gemüter der überhaupt empfänglichen jungen zuhörer einschlagen.

Zugleich darf man hoffen durch einen solchen betrieb der classenlectüre den schüler zu einem verhalten in betreff seiner freiwilligen privatlectüre zu erziehen, das meines erachtens nicht genug empfohlen werden kann. dasz er nemlich nichts, was er zu seiner geistigen förderung, also nicht zu bloszer unterhaltung liest, es gehöre denn ganz in das gebiet unberechenbar freier erfindung, lese, ohne vorher selbst über das thema nachgedacht zu haben. es ist gar nicht auszusagen, eine wie viel gröszere eindringlichkeit dadurch die lectüre gewinnt; vergleichend erkennt man seine eignen gedankenlücken, faszt ein sichereres urteil und erfreut sich der übung und des wachstums seiner denkkraft. noch eine andere regel schliesze ich bei dieser gelegenheit an. dasz man nach der nunmehr vorgenommenen lectüre eines übrigens nicht zu umfänglich abgeteilten lesestücks dieses sich nochmals seinem inhalt und zusammenhang nach vergegenwärtige, um, stockend, auf etwa noch nicht genugsam gewürdigte oder übersehene punkte aufmerksam zu werden, und dasz man es hiernach noch ein zweites mal in extenso lese.

Indem ich mir nun zum schlusz die erlaubnis zu einer kleinen naheliegenden abschweifung erbitte, um in einer wichtigsten frage des gegenwärtig tobenden gymnasialstreits meine bescheidene stimme kurz abzugeben, so bekenne auch ich, dasz ich einer anderweitigen auswahl und wertbestimmung der unterrichtsfächer in unseren höheren schulen, die gegenwärtig immer wieder in zünftigen und nicht zünftigen kreisen mit leidenschaft erörtert und gewünscht

wird, nicht entfernt das masz von berechtigung zuzugestehen vermag, das jene reformer in anspruch nehmen. meine meinung ist, dasz in jedem der bestehenden fächer reiche bildungs- und kraftquellen liegen und dasz es diese verkennen und unterschätzen heiszt, wenn man das heil ausschlieszlich oder vorzugsweise von veränderten lehrstoffen erwartet. man öffne vielmehr jene quellen durch sachgemäsze methoden. diese aber suche man weniger in gehörten oder gar gedruckten musterlectionen, welche letzteren ohnehin sich nicht selten in eine traumsphäre versteigen, statt an dem realen boden der lebendigen schule anzuhaften, sondern suche sie in den eignen erfahrungen und deren fleiszigem eignen überdenken. denn wie für den lernenden gilt auch für den lehrer der kernsatz dieser untersuchung: was man selbst aus sich erarbeitet, fruchtet und wertet mehr als die copie noch so glänzender vorlagen; — ein satz, der ja nicht das zugeständnis ausschlieszt, dasz es für jeden lehrer nutzbringend ist wissenschaftliche methodik fleiszig zu studieren und die unterrichtsphilosophen demnach gut daran thun sich der aufgabe ihrer beständigen verfeinerung mit der gegenwärtigen emsigkeit zu widmen.

MARIENWERDER. HARRY DENICKE.

12.

SCHILLERS ETHIK UND IHR ZUSAMMENHANG MIT SEINER ÄSTHETIK.

'Ja, so weit sie wandernd kreiste,
fand sie elend überall,
und in ihrem groszen geiste
jammert sie des menschen fall.'
Schiller 'das eleusische fest'.

'Ohne ihre schuld geteilt zu haben, teile mit edler resignation ihre strafen und beuge dich mit freiheit unter das joch, das sie gleich schlecht entbehren und tragen' (15, 370).[1] diese antwort würde Schiller dem freunde der wahrheit und schönheit geben, der als zeitgenosse einer dem groszen und erhabenen entfremdeten menschheit geboren, ihn fragen würde, wie er dem edeln triebe in seiner brust bei dem widerstande seines jahrhunderts genüge thun könne. er spricht hiermit eine forderung aus, deren erfüllung er selbst, anfangs ganz unbewust, dann aber mit grenzenloser aufopferung sein leben gewidmet hat. darin, dasz er die groszen bewegungen seiner zeit in seinem innern durchlebte, dasz in wunderbarer weise ihre ziele mit den seinen übereinstimmten, hierin liegt die bedeutung wie jedes

[1] die den citaten beigefügten zahlen bezeichnen band und seite in Hempels ausgabe der werke Schillers.

groszen geistes so auch namentlich die Schillers. diese unbewuste, aber aus seiner natur notwendig sich ergebende fühlung mit dem leben der volksseele verlieh auch seinen dichtungen jene ergreifende und zum herzen dringende sprache und machte ihn, da er den erstarrenden ernst der lebensfragen mit dem milden scheine des ewigmenschlichen erwärmte, zum lieblingsdichter seiner nation, die er um so inniger an sich fesselte, je höher sein genius stieg.

Was war aber die schuld seiner zeit, deren strafen er mit edler resignation teilte? es war das versunkensein in unwürdige verwilderung und erschlaffung. er schildert selbst, wie seinem auge das zeitalter erschien: in den niedern und zahlreichern classen stellen sich uns rohe, gesetzlose triebe dar, die sich nach aufgelöstem band der bürgerlichen ordnung entfesseln und mit unlenksamer wut zu ihrer tierischen befriedigung eilen. auf der andern seite geben uns die civilisierten classen den noch widrigern anblick der schlaffheit und einer depravation des charakters, die desto mehr empört, weil die cultur selbst ihre quelle ist. mitten im schosz der raffiniertesten geselligkeit hat der egoismus sein system gegründet, und ohne ein geselliges herz mit herauszubringen, erfahren wir alle ansteckungen und alle drangsale der gesellschaft. so sieht man den geist der zeit zwischen verkehrtheit und rohigkeit, zwischen unnatur und bloszer natur, zwischen superstition und moralischem unglauben schwanken, und es ist blosz das gleichgewicht des schlimmen, was ihm zuweilen noch grenzen setzt (15, 354).

Wie rein, wie sonnenhell hatte er dagegen in seiner jugendlichen seele das bild eines menschenwürdigen und gotterfreuenden daseins erblickt! wir wollen uns den 'glauben seiner kindheit' vorführen, ihn sprechen hören in der zeit, da er noch, wie von erquickendem schlaf erwacht, ihn in worten bekennt, über deren unsterblich tiefen sinn er später selbst erstaunte, um zu beweisen, wie er, von dem heillosen egoismus seiner zeit unberührt, in edler resignation dem joche sich beugte, als er die gewaltige aufgabe übernahm, für seine zeit und darüber hinaus für alle zeiten die gesetze moralischen handelns aufzustellen.

Da schon öfters, selbst in die einzelheiten hinein, die ethik Schillers in beziehung zur Kantschen betrachtet worden ist, für vorliegende arbeit aber der verlauf und die resultate der ethik des dichters unumgänglich bekannt sein müssen, um die stellung sowohl als die bedeutung seiner ästhetik zu verstehen, so wird eine freiere, zusammenhängende darstellung wohl erlaubt sein, die bei aller genauigkeit zugleich die hauptgedanken in möglichst scharfes licht zu setzen versucht. wir lassen den strom dieses ganzen, gewaltigen geisteslebens an uns vorüberflieszen, hemmen aber, einzelne strömungen übergehend, zweimal seinen lauf und führen uns den dichter als ethiker vor in der zeit der ruhe (bis zum jahre 1791, vgl. brief an Körner vom 5 märz 1791), die schon die folgende des kampfes ahnen läszt (im princip geendet mit dem aufsatz 'anmut und würde'

1793) und folgen dann dem in wechsellosen frieden wandelnden mit staunenden augen, bis er, je näher er uns zu kommen scheint, plötzlich entschwindet.

I. Die zeit der ruhe.

Wie das ganze vorige jahrhundert die philosophie in den brennpunkt der geistigen interessen rückte, so stand auch auf der Karlsschule das studium der philosophie sichtbar im vordergrunde[2], und der jugendliche Schiller wurde hier gar eifrig von seinem lehrer Abel in die gedankenwelt der hervorragendsten philosophen eingeweiht. mit der ihm angeborenen fassungsgabe nahm er dessen worte auf, verarbeitete sie nach seiner weise und fügte sie seinem ideenvorrate ein. aus diesen elementen, die er durch gespräche mit seinen mitschülern (vgl. Boas 'Schillers jugendjahre' I 166), wie durch eignes studium vermehrte und in ihrem gehalte vertiefte, erschuf er sich eine philosophie, die sein herz suchte (14, 352), und von der er bekannte, sie habe sein herz geadelt und die perspective seines lebens verschönt (14, 363). sie war ihm die wahre, weil sie die wärmste war (14, 352), und er hatte in sie nur aufgenommen, was nach einem spätern ausspruche sich dichterisch fühlen und behandeln liesz (an Körner den 15 april 1788).

Glaubensbekenntnis seiner jugend.

Alle vollkommenheiten im universum sind vereinigt in gott (14, 361), zu dem der dichter anbetend sich erhebt, dessen allmacht den winden, den meeren gebietet, auf dessen willen der lauf des blutes stockt, dem adler sein gefieder sinkt (1, 360). dieser unbekannte, der über den sternen thronet (1, 312) schuf die welt: das universum ist ein gedanke gottes (14, 353), aus dem der hauch seines geistes uns entgegenweht so sprechend, so lebendig, dasz wir gott und natur für vollkommen gleich halten müssen, dasz uns die natur als ein unendlich geteilter gott erscheint (14, 361). aus dem geheimnistiefen schosze der natur erwuchs der mensch, das denkende wesen, der sich durch das instrument der natur mit dem unendlichen bespricht (14, 353). wohin auch nur das sinnende auge er richtet, da liest er die seele gottes aus seinem werk, vor dem der mensch steht, wie die ameise vor einem groszen majestätischen palaste (14, 156). mit erhabener phantasie unternimmt der dichter in jugendlicher begeisterung die grösze des alls zu ergründen. mit der schnelle des windes durchfliegt er die weltenräume, den markstein der schöpfung zu suchen. schon hört der chor der sterne auf, seinen pfad zu begleiten — aber er gelangt nicht zum ende. mit

[2] Weltrich 'Fr. Schiller, die geschichte seines lebens und charakteristik seiner schriften' weist aus quellen (s. 115) nach, dasz im lehrplan des jahres 1775 in der abteilung Schillers 15 stunden wöchentlich der philosophie und redekunst gewidmet waren.

dem fluge des lichtes eilt er weiter, aber neue und neue weltsysteme dämmern auf und scheinen ihm, dem begegnenden zu folgen, so schnell eilt er dahin. da kommt ein pilger auf dem einsamen pfad ihm entgegen. auch er hatte unendlichkeit schon durchwandelt. wer vermöchte den markstein der schöpfung zu erreichen? (1, 287). vergeblich bemühen auch, wenn der dichter unternehmen wollte, das lob all der herlichkeiten der natur zu besingen! sein auge kann nicht ihre unzahl fassen, nicht die myriaden sehen, die der schöpfung sich freuen, solcher fülle gegenüber ist totes nichts sein feurigster gesang (1, 360). das aber klingt als festeste überzeugung in seinem innern wieder: dies universum ist das werk eines unendlichen verstandes und entworfen nach einem trefflichen plan (14, 85).

Der mensch nun ist bestimmt zur überschauung, forschung, bewunderung des groszen planes der natur (14, 87), er soll in diesem vorhandenen ganzen die erste zeichnung wiederfinden, das gebäude rückwärts auf seinen grundrisz übertragen (14, 353). er soll aus dem plane den schöpfer erkennen, ihn lieben; der mensch ist da, dasz er nachringe der grösze seines schöpfers, mit eben dem blicke umfasse die welt, wie der schöpfer sie umfaszt. — Gottgleichheit ist die bestimmung des menschen. unendlich zwar ist dies sein ideal, aber der geist ist ewig. der mensch wird ewig wachsen, aber es niemals erreichen (14, 85). diesem hohen ziele entgegenzustreben, befiehlt ihm ein inneres gefühl, der allen gemeinsame trieb, alles an sich zu ziehen, sich eigen zu machen, was sie als gut, als vortrefflich erkennen (14, 354). denn im menschen ist das wunderbarste geleistet: zwei heterogene principien sind in ihm in éin wesen verschmolzen. der mensch ist nicht seele und körper, der mensch ist die innigste vermischung dieser beiden substanzen (14, 132). und was vom menschen gilt, bestätigt sich in der schöpfung überhaupt: alles umher ist bevölkert, es gibt keine einöde in der natur. wo der mensch einen körper entdeckt, ahnt er einen geist, und lernt so die lehre von der allgegenwart gottes verstehen (14, 354).

An der erreichung seiner bestimmung, der gottähnlichkeit, hindert den menschen als geist der körper keineswegs, vielmehr ist die sinnlichkeit die erste leiter zur vollkommenheit und alle vergnügungen der sinne neigen sich durch mancherlei krümmungen und anscheinende widersprüche dennoch endlich alle zu derselben zurück (14, 87). nun hat aber ein ewiges, ein groszes und schönes gesetz vollkommenheit an vergnügen, misvergnügen an unvollkommenheit gebunden (14, 87). beide zu trennen und zu behaupten, dasz die vortrefflichkeit des menschen in diese welt, seine glückseligkeit aber in die andere falle, ist ebenso undenkbar, als dasz die sonne an dem heutigen mittag scheinen, an dem folgenden aber erst wärmen könnte (9, 97). was den menschen seiner bestimmung näher bringt, das wird ihn ergötzen, und nur dann, wenn er wahrhaft vollkommen ist, ist er wahrhaft glücklich (14, 87). alle möglichkeiten aber, glücklich zu sein, schlieszt jeder mensch in sich (9, 101).

Nun werden alle geister von vollkommenheit angezogen. es gibt hier verirrungen, aber keine einzige ausnahme (14, 354). der zustand des moralischen übels im gemüt eines menschen ist ein schlechterdings gewaltsamer, da der mensch sich ursprünglich zum guten neigt (14, 174). die hauptquelle aller unsittlichkeit ist die thorheit. laster ist nur die abwesenheit von tugend, thorheit die abwesenheit von verstand (9, 93). dem menschen ist vollkommene freiheit gelassen, das eine oder das andere zu ergreifen, denn nur hierdurch kann die sittlichkeit zum verdienst angerechnet werden. die wirklichkeit schränkt sich eben nicht auf das absolut notwendige ein; sie umfaszt auch das bedingungsweise notwendige: alles aber, selbst der irrtum dient den groszen zwecken gottes (14, 367), ja oft vollbringt die natur die heilsamsten revolutionen durch die schädlichsten subjecte (9, 88).

Dasz aber auf der welt noch so viel unvollkommenheit, unrecht und elend herscht, daran ist der eigennutz der menschen und ihre ungenügenden einrichtungen in der gesellschaft schuld. dem gesunden sinne ist es nicht genug, dasz die eigne person glücklich ist, er musz auch alle andern menschen glücklich und zufrieden sehen (14, 48). deshalb fordert der dichter in ergreifenden worten auf, sich dem dienste des groszen ganzen zu widmen. ihm selbst zerreiszt der anblick eines leidenden wesens sein innerstes, löscht allen genusz seiner eignen glückseligkeit aus, spannt alle seine kräfte zur beihilfe an (14, 33). der mensch, welcher glückseligkeit um sich her verbreitet, erhöht dabei zugleich die seinige. so eng sind die interessen der menschen verbunden, dasz verzeihung nur das wiederfinden eines veräuszerten eigentums ist, menschenhasz ein verlängerter selbstmord. der egoismus, die höchste armut eines erschaffenen wesens, errichtet seinen mittelpunkt in sich selber. liebe pflanzt ihn auszerhalb ihrer in die axe des ewigen ganzen. liebe zielt nach einheit; egoismus ist einsamkeit. egoismus sät für die dankbarkeit, liebe für den undank (14, 360).

Es ist unnötig weitere belege für diese gedanken zu bringen: sie sind mit wahrer grösze notwendig und selbstverständlich verbunden; in der bethätigung derselben und hierin allein zeigt sie sich.

So liegt die erde ausgebreitet in ihrer herlichkeit vor dem menschen, der als herr der schöpfung das angesicht den sternen weist und dessen sprechendes auge allein nach erhabenen fernen dankt (1, 333). alle fähigkeiten schlummern in ihm, das höchste zu leisten und lernt er, sein ganzes sein in die schranken der gegenwart einschlieszen, dann wird ihm die erde, dieser kleine fleck im weltall, um so lieber (9, 87), er fühlt sich heimisch in ihr und sollte er im verkehr mit seinen mitmenschen in die lage kommen, dasz kopf und herz in streit geraten, so mag er den weit sicheren eingebungen seines herzens oder dem schon gegenwärtigen und individuellen gefühle von recht und unrecht mehr vertrauen als der gefährlichen leitung universeller vernunftideen, die er sich künstlich erschaffen

hat — denn nichts führt zum guten, was nicht natürlich ist. durch praktische gesetze nicht durch ideen, die in ihrer anwendung nicht der allgemeinheit fähig sein können, in welcher der mensch sie zu gebrauchen pflegt, soll er sich in seinem moralischen handeln leiten lassen (14, 475).

Ist dann der kreislauf des lebens, das dem weisen stets ein glückseliges ist, vollendet, und beginnt der tod sich aus dem leben wie aus einem keim zu entwickeln (14, 144), so verläszt der geist die irdische hülle und tritt hinüber in ein anderes reich, von dem wir glauben, dasz ihn dort neue, fruchtbarere gefilde seiner thätigkeit erwarten. schon beim sinnenden betrachten der körperlichen schöpfung scheint sich das dunkle orakel des fortlebens der seele zu enthüllen. jeder kommende frühling, der die spröszlinge der pflanzen aus dem schosze der erde treibt, die tote raupe als schmetterling neu verjüngt zum leben ruft, ist ein sinnbild unserer unsterblichkeit und widerlegt die bange besorgnis eines ewigen schlafes (14, 354). aber nur dem räumlich unbegrenzten blick des glaubensvollen auges ist es möglich, den nebelring des daseins zu durchbrechen und dem gefühle gewisheit zu bringen von dem lande, wo kein abend mehr herscht, keine dunkelheit, wo der herr ist und ewigkeit (1, 360).

II. Die zeit des kampfes.

Was an diesem glaubensbekenntnis so einzig ist, das ist der hauch einer subjectivität im guten sinne, der diese sätze durchzieht, welcher bewirkt, dasz man durch das lesen hindurch die gestalt des dichters zu sehen, seine stimme zu hören vermeint. die gedanken bilden sich frei und anschaulich, ziehen noch nicht vorsichtigen schrittes im zwangskleid einer fast erdrückenden philosophischen terminologie einher und vor allem spricht sich das religiöse leben mit einer wärme und innigkeit aus, die man später schmerzlich vermiszt und erst nach längerer zeit wieder aufkeimen sieht. dasz die gedanken sich mit denen früherer philosophen vielfach berühren, ist angedeutet worden; jede eingehendere nachforschung begegnet der schwierigkeit, dasz nicht zu bestimmen ist, was Schiller aus den vorlesungen auf der Karlsschule und was er durch eignes studium sich angeeignet; auffallend ist die ähnlichkeit des jungen Schiller darin mit dem alten Goethe, worüber später ausführlicher gehandelt werden wird.

Am 11 september 1785 mitternachts fuhr Schiller von Gohlis bei Leipzig kommend in Dresden ein und war am folgenden tage abends mit Körner schon in eifrigem philosophischen gespräch. wir glauben sicher annehmen zu müssen, dasz hier zum erstenmal von dem in Kant heimischen Körner geführt Schiller den gedankenbau 'des neuen Messias' betrat, und dasz der freund ihn auf die mächtigsten seulen desselben hinwies: auf das unerkennbare ding an sich und den erhabenen begriff der pflicht.

Den letzteren besonders, der verwandte saiten in seiner seele erklingen liesz, ergriff der dichter mit der ganzen macht seiner gewaltigen natur, und nachdem er ihn nach seiner gewohnheit bis an die äuszersten grenzen ermessen hatte, suchte er einen mittleren zustand zu bestimmen, in welchen er die enden vereinigte. die erhabene ruhe der überzeugung war der preis des kampfes.

Schon in der 'theosophie des Julius', deutlicher aber noch in den gedichten 'der kampf' und 'resignation', bereiten sich einwürfe gegen das glaubensbekenntnis seiner jugend vor. er war an die wegscheide gelangt und bog von der breiten strasze der alltäglichkeit ab, worauf die massen dem vergänglichen wohle nachgiengen, und betrat einen anfangs ungeebneten und steilen weg nach einem höhern ziele. er fühlte das bangen und den schauer, als ihm hier statt jubelnder freude das ernste entsagen entgegentönte; aber er schlug den pfad, auf ruhe und glück freiwillig verzichtend, ein und schritt seinem jahrhundert voran, dessen bessere geister ein jungfräuliches land suchten, auf dem eine verjüngte menschheit erblühen könnte.

Im 'Don Carlos' legte der dichter durch marquis Posa sein ideal eines staates dar als den begeisterten entwurf zweier freunde. um diesen zustand höchsten glückes, der der menschlichen gesellschaft erreichbar ist, ins dasein zu rufen, hatte der grosze Immanuel Kant den erhabenen pflichtbegriff aufgestellt.

Schiller hatte aus gesprächen mit Körner den kern desselben erfaszt, ohne Kant selbst durch eignes studium kennen gelernt zu haben (vgl. 14, 472; 15, 103; 2, 151). im 'menschenfeind' sehen wir ihn abschied nehmen von der welt eines unentweihten, sittlichen instincts, dessen ungeprüfte einheit zwar entzückend ist, der aber auch an groszer zufälligkeit leidet, weil seine dauer nicht erprobt ist. sehnlich wendet er sich zur natur zurück, sie bittend, mit ihm ihren ruhigen gleichmut, ihre glückliche blindheit zu teilen, von ihm fernzuhalten die feindselige wahrheit, die seinen entzückenden traum verscheucht (6, 170); es ist zu spät: die seele fängt schon an, den verirrten trieb von der wirklichen welt abzurufen und dem göttlichen ideale entgegenzutragen, das sich in ihrem innern verklärt (6, 176).

Bald steht er vereint mit Kant auf dem kampfplatz. mit dem mute eines titanen erhebt er herausfordernd das haupt. hinweg, ruft er aus, mit der falsch verstandenen schonung und dem schlaffen, verzärtelten geschmack, der über das ernste angesicht der notwendigkeit einen schleier wirft, und, um sich bei den sinnen in gunst zu setzen, eine harmonie zwischen dem wohlsein und dem wohlverhalten lügt, wovon sich in der wirklichen welt keine spuren zeigen. stirne gegen stirne zeige sich uns das böse verhängnis. nicht in der unwissenheit der uns umlagernden gefahren — denn diese musz doch endlich aufhören — nur in der bekanntschaft mit denselben ist heil für uns (15, 290). wie oft und plötzlich können im leben den

menschen gefahren aller art überraschen! mancher, der früher mit heitern segeln auf dem meere des lebens sein schiff treiben liesz, unbesorgt um steuer oder ruder, wird vom sturme überrascht! seiner güter wird er beraubt, sein guter name zu grunde gerichtet, krankheiten werfen ihn auf ein schmerzhaftes lager, alle, die er liebt, entreiszt ihm der tod, alle, denen er vertraut, verlassen ihn in der not (15, 282). da gilt es, seine würde als freier geist zu erweisen, das eigne unglück nicht die teilnahme an fremdem glücke verwischen zu lassen, sondern der verwundeten sinnlichkeit gegenüber die grundsätze pflichtgemäszen handelns ungeschwächt entgegenzustellen. kann er den physischen kräften keine verhältnismäszige physische kraft entgegensetzen, so bleibt ihm um keine gewalt zu erleiden nichts anderes übrig, als ein verhältnis, welches ihm so nachteilig ist, ganz und gar aufzuheben und eine gewalt, die er der that nach erleiden musz, dem begriff nach zu vernichten. die cultur, die ihn dazu geschickt macht, zu dieser absoluten freiheit erzieht, heiszt die moralische (15, 277).

In ihrem reiche herscht unbeugsam der begriff ernster pflicht; die vernunft schreibt hier die ehernen gesetze, denen zu gehorchen der mensch unbedingt gezwungen ist. dabei können oft fälle eintreten, dasz der mensch dem rufe der pflicht folgen musz gegen die interessen der sinnlichkeit. diese handlungen sind die sittlich vortrefflichern, denn sie haben um so höheres verdienst, je weniger neigung und lust daran anteil haben (15, 142). da aber immer die sinnlichkeit ein hemmnis ist, den gesetzen der moral zu folgen, weil aller schmerz in ihren grenzen sich äuszert, so wird der mensch am sichersten ihrer gewalt sich entziehen, wenn er als geist sich in die unbezwingliche burg seiner moralischen freiheit wirft (15, 263) und durch eine freie aufhebung alles sinnlichen interesses, ehe noch eine physische macht es thut, sich moralisch entleibt (15, 289). dann ist er geschickt einer lebensphilosophie zu folgen, deren hoher wert darin liegt, dasz sie durch stete hinweisung auf allgemeine gesetze das gefühl für unsere individualität entkräftet, im zusammenhang des groszen ganzen unser kleines selbst uns zu verlieren lehrt und uns dadurch in den stand setzt, mit uns selbst wie mit fremdlingen umzugehen (15, 150).

So hatte Schiller sich dem groszen resultate der Kantischen philosophie angeschlossen; er sprach es mit hoher begeisterung und einer fast überkantischen schärfe aus und hielt es hinfort in seiner ganzen reinheit als richtschnur jeden moralischen handelns aufrecht.

Wenn er aber wie Kant bei der aufstellung der sittlichen gesetze jede rücksicht auf sinnliches wohl oder wehe zurückweist, so geht er über Kant hinaus, indem er bei ihrer ausübung im leben die ansprüche der sinnlichkeit berücksichtigt, ja ihre zustimmung als einen wichtigen factor für die tiefere moralität der person selbst in rechnung bringt.

III. Die zeit des friedens.

'Die rechtschaffenheit friert' nach Juvenal, 'wenn sie gelobt, nicht geübt wird'; sie kann aber auch frieren, wenn sie sich auf die höchsten spitzen der abstraction stellt. eine gute that nach der rigorosen vorschrift der pflicht geleistet, ohne ein liebevolles wort, ohne freundlichen blick und teilnehmende gesinnung läuft gefahr ihren wahren zweck zu verfehlen. im geber wie empfänger wird mit solcher that der adel der menschennatur statt erhoben, erniedrigt und die that selbst, ein dürftiges product des sollens, erscheint als skelett, dem das fleisch der anmut fehlt.

Vernunft und sinnlichkeit stimmen zwar nicht überein, ihr streit wird aber nicht endgültig geschlichtet, wenn diese unterdrückt wird, damit jene allein hersche. die menschliche natur ist ein verbundeneres ganze in der wirklichkeit als es dem philosophen, der nur durch trennen was vermag, erlaubt ist, sie erscheinen zu lassen (15, 202). es erweckt kein gutes vorurteil für einen menschen, wenn er ängstlich die aussprüche seiner sinnlichkeit vor dem forum der vernunft prüfen musz und in beständiger gefahr schwebt durch die stimme der natur misleitet zu werden. nicht um sie wie eine last weg zu werfen, oder wie eine grobe hülle von sich abzustreifen, nein, um sie aufs innigste mit seinem höhern selbst zu vereinbaren, ist seiner reinen geisternatur eine sinnliche beigesellt. dadurch schon, dasz sie ihn zum vernünftig sinnlichen wesen, das ist zum menschen machte, kündigte ihm die natur die verpflichtung an, nicht zu trennen, was sie verbunden hat, auch in den reinsten äuszerungen seines göttlichen teiles den sinnlichen nicht hinter sich zu lassen und den triumph des einen nicht auf unterdrückung des andern zu gründen. erst alsdann, wenn sie aus seiner gesamten menschheit als die vereinigte wirkung beider principien hervorquillt, wenn sie ihm zur natur geworden ist, ist seine sittliche denkart geborgen; denn so lange der sittliche geist noch gewalt anwendet, so musz der naturtrieb ihm noch macht entgegenzusetzen haben. der blosz niedergeworfene feind kann wieder aufstehen, aber der versöhnte ist wahrhaft überwunden (15, 200).

So wird ihm die bestimmung des menschen, nicht einzelne sittliche handlungen zu verrichten, sondern ein sittliches wesen zu sein. nicht tugenden, sondern die tugend ist seine vorschrift und die tugend ist nichts anderes als eine neigung zur pflicht. es ist sogar das kennzeichen des reifen charakters, dasz er das sittliche ohne überlegung aus reiner neigung vollbringt (15, 200; 1, 193; vgl. Wundts ethik s. 438).

Es sind die physischen bedingungen seines daseins selbst, die dem menschen auf dem wege zu höchster harmonischer vollendung hemmend entgegentreten, dem einen mit gröszerer, dem andern mit geringerer macht, und nach der stärke ihrer anlagen werden die menschen leichter oder schwieriger diese hindernisse überwinden.

die fülle des lebens aber ist so grosz, dasz jeder mensch täglich in der erfahrung am sichersten die grundsätze seines handelns prüfen und abrunden kann, und so erfährt er bald, ob sein empfinden noch rein und natürlich, oder ob er von ihm irregeführt wird und ihm gegenüber seine macht behaupten musz. dann musz der wille, der wunderbare fremdling im menschen, mit gewaltiger hand in den ring der notwendigkeit greifen, der für blosze naturwesen unzerreiszbar ist, und in sich selbst eine ganz frische reihe von erscheinungen anfangen (15, 188; 1, 193). so ist jeder fall vorhergesehen. wer noch, wie in der jugend schön empfindet, mag die stimme des gefühls zum führer wählen, verstrickt er sich aber in das netz der pflichten und steigen zweifel auf, ob er diesen, ob er jenen weg einschlagen soll, da tritt ein zweiter, ernsterer führer zu dem ersten und ihm danke man, wenn er entschlossen und schweigend einen weg weist, der dem getrübten auge der unerfreulichere scheint (1, 180; vgl. 'Piccolomini' 4, 121; 'Jungfrau v. Orleans' 5, 178).

Doch auch wenn eine schwere last der pflichten seine schulter drückt, hüte der mensch sich vor vereinsamung (1, 161); denn er empfindet den druck nur schwerer, und statt 'mit seinen gröszeren zwecken zu wachsen' sinkt er ermattet im wirbeltanz mit selbstsüchtigen interessen. mensch und menschheit, ich und nicht-ich sind durch naturgesetze mit einander verbunden; der einzelne, vom gesamtleben getrennt, welkt wie eine wurzellose pflanze.

Damit aber der wert der persönlichkeit nicht in dem ganzen untergehe — gleich wie im leben der völker das bewustsein der gesamtheit keineswegs das dasein der individuen ausschlieszt — so sei auch der einzelne zwar einig, aber doch nicht eines mit dem ganzen;

durch die vernunft bist du eins, einig mit ihm durch das herz.
stimme des ganzen ist deine vernunft, dein herz bist du selber.
wohl dir, wenn die vernunft immer im herzen dir wohnt! (1, 197).

Der kampf ist geendet und ein zustand des friedens gewonnen. frieden ist nicht die zeit thatenlosen ausruhens, sondern einer kraftvollen ruhe, die in ihrem gleichmasz gestört, sich mutig erheben und den entbrennenden streit siegreich zähmen wird. wenn im menschen vernunft und wohlsein frieden geschlossen haben, so hat er das höchste ziel erreicht: frei von leidenschaft zu sein, immer klar, immer ruhig um sich und in sich zu schauen (15, 501). wer in sich die versöhnung gefunden hat, wird auch nach auszen versöhnend wirken, er wird dem menschen, der ihm im engen leben begegnet, freundlich, wenn jener sie mag, die helfende hand reichen (1, 148), er wird seines weges sicher sein, selbst wenn dieser sich oft wenden sollte. wer auf einer wanderung die blicke unverwandt auf die karte heftet und sorglich jeden begegnenden fragt, damit er die strasze nicht verfehle, verdirbt sich den genusz der herlichkeiten der durchstreiften gegend; besser ist, die richtung vorher bestimmen, dann aber frohen mutes, offenen auges rüstig zugeschritten. nur

hoffnung! am gabelweg wird schon ein wegweiser errichtet sein. daselbst wird der zurückgelegte weg nach-, der neue vorgedacht; wahrlich! — wie ich ahnte — dorthin! frisch weiter! . . .

Das stolzeste selbstgefühl und bewustsein der thatkraft im menschen aber wird geadelt durch ein demütiges vertrauen auf den beistand einer höhern macht und in dem sinne sagt Schiller (1, 148):

nur für regen und tau und fürs wohl der menschengeschlechter,
lasz du den himmel, freund, sorgen, wie gestern, so heut!

Es sollen hier einige bemerkungen angeschlossen werden, inwieweit man von einer veränderung der ursprünglich eudämonistischen moral Schillers sprechen kann. man weisz, wie Kant den gefürchteten eudämonismus aus seinem system auf ewigkeit verbannt wissen wollte und wie er später selbst demselben an der grenze ein ungefährliches dasein zu genieszen vergönnte (vgl. kritik der ästh. urteilskraft § 91, 3 anm. Rosenkranz 378 f.). seitdem hat man ihn wieder unter gewissen bedingungen als staatsbürger anerkannt und ihn sogar als altruistischen egoismus mit einer gewissen achtung für die frühere vernachlässigung entschädigt. ein streben nach eignem wohlbefinden auf kosten des wohles der mitmenschen ist niedrig und unwürdig; wir sahen, wie der junge Schiller diese art des eudämonismus in ihrer kläglichkeit an den pranger stellte. die sittlichkeit aber verdächtigen, deren folge ein wohlsein ist, war eine übertreibung, der das leben widersprach. Fechner unternimt es, das sittengebot mit den thatsachen der erfahrung auszugleichen und formuliert es so: der mensch soll, so viel an ihm ist, die gröste lust, das gröste glück in die welt zu bringen suchen. für ihn ist die moral eine hohe frau, mit einem ernsten dunklen gewande, aber einem antlitze, das von lust leuchtet, über die ganze menschheit hin leuchtet, in eine höhere welt hinaufleuchtet. es gilt nur, auch den blick bis zur höhe ihres antlitzes zu erheben, statt ihn auf die dunklen falten ihres kleides zu heften; weniger nach ihren füszen zu blicken, womit sie jede blume, die in ihrem wege wächst, schonungslos niedertritt, als nach ihren händen, aus denen zu allen lustsaaten, die auf der erde sprieszen, erst der samen, dann der segen kommt ('über das höchste gut' s. 10; 4).

So anziehend und einschmeichelnd in diesen worten die moral geschildert wird und wie viel wahrheit auch damit verbunden sein mag, für Schiller war sie vor allem die ernste, heilige frau, deren lippen nur beim anblick des sittlich-schönen ein leises beben der freude umspielt. fast alle menschen aber haben mit einer widerstrebenden sinnlichkeit zu kämpfen und nur, wenn sie hier mit erhabener würde die freiheit des dämon noch als mensch beweisen (15, 467), treten sie als sittlich-erhabene ein neben die sittlich-schönen als bürger in das heilige reich der moral.

Sollte aber dem menschen keine möglichkeit gegeben sein, dem kampfe der vernunft gegen die sinnlichkeit das furchtbare zu nehmen? musz die sinnlichkeit vernichtet werden, um die herschaft des geistes

zu sichern? hier tritt nun als wunderbare vermittlerin die kunst ein, welche, noch ehe die sittlichkeit ihre macht an ihm zeigt, den ungeteilten menschen ergreift und ihn geschickt macht, schon auf dem gleichgültigen felde des physischen lebens sein moralisches anzufangen, ihn den krieg gegen die materie in ihre eigene grenze zu spielen lehrt, damit er es überhoben sei, auf dem heiligen boden der freiheit gegen diesen furchtbaren feind zu fechten (15, 419). Schiller grenzt einen 'bezirk der glückseligkeit' ab, auf dem die vernunft nicht zu gebieten hat, weil die harmonie sich ungetrübt hier erhält. dieser bezirk erstreckt sich aufwärts bis wo die vernunft mit unbedingter notwendigkeit herscht und alle materie aufhört; er erstreckt sich niederwärts bis wo der naturtrieb mit blinder nötigung waltet (15, 443; vgl. anhang[3]).

Zwischen das fruchtbare reich der kräfte als untere grenze und das heilige reich der gesetze als obere scheide, zwischen natur und geist, fügt Schiller ein drittes reich, das fröhliche reich des scheins, in dem die werke der kunst gedeihen und menschen heiter und glücklich ihres daseins sich freuen. es ist einer sel'gen insel, einem lande der unschuld vergleichbar, wo das herbe sollen die bewohner nicht schreckt, weil die macht der gesetze durch freiwillige unterwerfung gebrochen ist.

Es ist, als ob der junge Schiller mit genialem blicke blitzartig die ganze strecke seines gedankengangs durchmessen hätte, als er zum ersten male in der 'theosophie des Julius' (14, 363) vom moralischen reiche und seinen ehernen gesetzen sprach und dabei zugleich ahnungsvoll auf das ästhetische, rein menschliche gebiet als seine vorstufe hinwies: 'seid vollkommen wie euer vater im himmel vollkommen ist', sagte der stifter unsers glaubens. die schwache menschheit erblaszte bei diesem gebot, darum erklärte er sich deutlicher: 'liebet euch unter einander'.

In diesem reich reiner menschlichkeit, welches die kunst unablässig aufbaut, herscht kein blinder trieb der naturgewalten, nicht ein wesenloser, kategorischer imperativ mit unbeugsamer strenge:

---

[3] aus dem vorgebrachten wird deutlich geworden sein, wie begründet Tomascheks auftreten ('Schiller in seinem verhältnisse zur wissenschaft' preisschrift Wien 1862, s. 238) gegen Kuno Fischers meinung ist ('Schiller als philosoph' s. 80), als ob Schiller den ästhetischen gesichtspunkt seit der bekanntschaft mit Goethe über den moralischen gestellt habe. man kann des letzteren meinung ihrem entstehen nach begreiflich finden, wenn man beachtet, wie Schiller diesen ästhetischen zustand, nachdem er ihn umgrenzt hat, mit dem ganzen glanz seiner üppigen phantasie beschreibt. dasz Schiller sich das ästhetische oder menschliche zwischen dem natürlichen und moralischen dachte, bezeugen auch noch andere seiner aussprüche z. b. die erste fassung der 'würde der frauen' Goedecke 11, 36 (Hempel gibt die frühere lesart nicht): 'der mann verliert leicht die schöne mitte, wo die menschheit fröhlich weilt'; vgl. auch die worte Maxens an Thekla (Wallensteins tod 4, 197): 'nicht das grosze, nur das menschliche geschehe!'; vgl. anhang.

ein menschliches herz, der genius erteilt die gesetze durch seine werke und das beispiel seines lebens. er fordert und mahnt nicht, er ladet zum fröhlichen genieszen ein. ihn schildert der dichter, im hinblick auf Goethe, mit den schönen worten (1, 156; vgl. 15, 479):

du nur merkst nicht den gott, der dir im busen gebeut,
nicht des siegels gewalt, das alle geister dir beuget;
einfach gehst du und still durch die eroberte welt.

ANHANG.

Die briefe Schillers an den herzog von Augustenburg über ästhetische erziehung.

Auf anregung von Max Müller, der zuerst einige zwischen Schiller und dem herzog gewechselte briefe auffand, durchsuchte Michelsen das herzogliche archiv in Kopenhagen und entdeckte dabei eine abschrift der ursprünglichen briefe Schillers an den herzog über ästhetische erziehung, deren original bei einem schloszbrand (februar 1794) vernichtet worden war und die von Schiller der unvollkommenheit wegen, die ihm kurze zeit darauf im urtext aufstieszen, nicht wieder abgeschrieben, sondern in die neue, ganz veränderte form gegossen worden waren, in der sie uns in den werken des dichters erhalten sind. diese abschrift allem anschein nach von einer dänischen hand während des umgangs im freundeskreise des herzogs vom manuscript genommen, ist aber nicht vollständig, und die fehlende lage ergänzte leider auch nicht eine zweite abschrift, die aus den hausarchivalien zu Primkenau vom enkel des herzogs Christian mitgeteilt wurde, weil diese zweite abschrift auf die erste zurückgieng und also auch bei ihr die schluszlage fehlte. so teilte denn Michelsen die erhaltenen briefe in der 'deutschen rundschau' (VII—XIs heft; später auch als einzeldruck Berlin 1876, gebrüder Pätel) mit, übersah jedoch dabei, dasz ein teil des 6n briefes schon in den werken des dichters als selbständiger aufsatz 'über den moralischen nutzen ästhetischer sitten' stand.

Urlichs deckte in einem nachtrage zum briefwechsel ('deutsche rundschau' VIII 375 f.) das versehen Michelsens auf und meint, dasz der brief in die werke des dichters aufgenommen ist mit einem kurzen eingang und unter vorsichtiger weglassung der etwas einseitig gefärbten ausführungen über religion und kunst. dem ist jedoch nicht so, vielmehr zeigt die fassung in den werken viele unwichtige, zum teil aber recht interessante veränderungen gegen den ursprünglichen wortlaut. hier seien nur einige hervorgehoben:

Vor allem zeigt Schiller durchgängig sich bemüht, zu schroffe wendungen gegen die berechtigten ansprüche der groszen mutter natur auf den menschen zu mildern, — er hatte inzwischen Goethes freundschaft erhalten — und mit kühnen strichen hebt er die springenden punkte seines weitergehens über Kant heraus, schärfer als

er es in 'anmut und würde' gethan und sie im urtext erscheinen. da diese letzte flüchtige überarbeitung gewis unmittelbar vor dem drucke vorgenommen wurde (1796), so zeigt sie uns die schlieszliche stellung Schillers zu Kants ethik. und da bestätigt sich denn Kuno Fischers meinung keineswegs, als ob Schiller später den ästhetischen zustand dem moralischen übergeordnet habe, vielmehr, dasz Schiller den strengen pflichtbegriff Kants beibehielt als letzte instanz alles handelns, aber bei der ausübung moralischer handlung gar wohl den zuspruch und die billigung von seiten der neigung zuliesz, ja sogar sie forderte als gewähr einer harmonischen gemütsverfassung.

Wir führen einige veränderungen zum beweis des gesagten an: bei Michelsen (s. 152) bezeichnet er den sinnlichen trieb als den 'gefährlichsten' innern feind der moralität, in den werken (15, 558) nennt er ihn gemildert den 'natürlichen' innern feind; dann ist es auch nicht nur zufällig, dasz er eine stelle ganz tilgt, an der er von der 'rohen natur' spricht (Michelsen s. 154).

In der ursprünglichen fassung finden sich folgende worte (Michelsen s. 161 f.): denn die vortrefflichkeit des menschen beruht ganz und gar nicht auf der gröszern summe moralischer handlungen, sondern auf der gröszern fertigkeit des gemüts, solche handlungen ausüben zu können; ja vielleicht wird man in der epoche des erfüllten sittlichen ideals ebenso wenig von moralität und moralischen thaten als in dem goldenen alter der natur und der kindheit hören und höchstens nur bei auszerordentlichen fällen daran erinnert werden, dasz die vernunft und nicht die neigung das ruder führt.

In den werken (15, 563) ist der sinn bei weitem durchsichtiger und auch der etwas unverständliche ausdruck 'fertigkeit des gemüts' ist geschickt vermieden: denn die vortrefflichkeit der menschen beruht ganz und gar nicht auf der gröszern summe einzelner rigoristisch-moralischer handlungen, sondern auf der gröszern congruenz der naturanlage mit dem moralischen gesetz, und es gereicht seinem volk oder zeitalter eben nicht so sehr zur empfehlung, wenn man in demselben so oft von moralität und einzelnen moralischen thaten hört, vielmehr darf man hoffen, dasz am ende der cultur, wenn ein solches sich überhaupt nur gedenken läszt, wenig mehr davon die rede sein werde.

Von interesse ist auch die änderung eines ausdrucks, der sich auf die religion bezieht. den schlusz des 6n briefes (bei Michelsen s. 167 'die religion öffnet demjenigen die arme, an dem die schönheit verloren ist'), der das wesen der religion so arg miskennt, liesz er nicht nur 'vorsichtig' weg, sondern es hatte sich inzwischen seine einsicht in das wesen religiösen empfindens vertieft. dies bezeugt folgende kleinigkeit (Michelsen s. 166): 'ich habe hier nicht ohne absicht religion und geschmack in éine classe gesetzt, weil beide das verdienst gemein haben, zu einem surrogate der wahren tugend zu dienen'; hier haben die werke (15, 565) nach 'gemein haben'

noch die worte eingeschaltet: 'dem effecte, wenngleich nicht dem innern werte nach.'

Urlichs versucht in dem erwähnten aufsatze den inhalt der verlornen briefe (schlusz des 7n, der 8e und 9e brief) aus den werken des dichters zu bestimmen, und es ist gewis, dasz das hauptsächlichste aus den briefen von Schiller in anderm zusammenhange verwendet worden ist. nur ein bedenken könnte man gegen Urlichs hypothese haben: er benutzt zur construction der ursprünglichen briefe auch den aufsatz 'über die gefahr ästhetischer sitten' (15, 461—467). dasz dieser aufsatz in Schwaben entstanden ist, bezeugt Schiller selbst[4], jedoch schon dasz er unterläszt, ihn als teil seiner correspondenz mit dem herzog von Augustenburg zu erwähnen, kann auffallen. nun aber weiter: als Schiller das VI stück der Horen, in das er Goethes römische elegien aufgenommen hatte, dem herzog schickt, schreibt er im begleitbriefe (Max Müller: Schillers briefwechsel mit dem herzog Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg. Berlin 1875. gebrüder Pätel. s. 64): 'die elegien, welche es enthält, sind vielleicht in einem zu freien tone geschrieben, und vielleicht hätte der gegenstand, den sie behandeln, sie von den Horen ausschlieszen sollen. aber die hohe poetische schönheit, mit der sie geschrieben sind, risz mich hin, und dann gestehe ich, dasz ich zwar eine conventionelle, aber nicht die wahre und natürliche decenz dadurch verletzt glaube. ich werde in einem künftigen stücke des journals mir die freiheit nehmen, mein glaubensbekenntnis über das, was dem dichter in rücksicht auf das anständige erlaubt ist, ausführlich abzulegen.' es unterliegt wohl keinem zweifel, dasz Schiller mit diesem glaubensbekenntnis den im XIn stück erschienenen aufsatz 'über die gefahr ästhetischer sitten' meint.

Wie wollte man aber die worte Schillers an den herzog verstehen, wenn dieser aufsatz in den ursprünglichen briefen gestanden hätte, zumal da in den Horen die erste niederschrift abgedruckt worden ist? wie konnte Schiller den herzog auf einen aufsatz mit solchen worten aufmerksam machen, den dieser, nach Urlichs annahme, dann schon gelesen gehabt oder in abschrift sogar selbst noch in händen hatte?

So ist denn nur zu wünschen, dasz die fehlenden briefe mögen aufgefunden werden, vielleicht bieten sie gelegenheit zu interessanten vergleichen.

In der 1886 erschienenen festschrift der badischen gymnasien zum 500jährigen jubiläum der universität Heidelberg steht eine ab-

---

[4] an Körner 1e aufl. III 311; über die zeit der abfassung der einzelnen aufsätze kommt Urlichs zu den resultaten Tomascheks, dessen gründliche kritik (s. 262, anm. 52; s. 245 u. 246) schon zu vermutungen kommt, die durch die veröffentlichung der briefe bis in einzelheiten hinein bestätigt worden sind: eine nachträgliche belohnung gewissenhafter arbeit.

handlung von prof. E. Keller. daselbst heiszt es s. 89: in Stuttgart schrieb Schiller die sechs ersten ästhetischen briefe und den aufsatz 'über die notwendigen grenzen im gebrauch schöner formen'. der verfasser erwähnt die veröffentlichungen von Michelsen und Max Müller nicht, scheint überhaupt den unterschied der ursprünglichen und veränderten ästhetischen briefe nicht zu kennen.

Eine eingehende, genaueste vergleichung der beiden fassungen würde viel lehrreiches bieten, vor allem nachweisen (vgl. Michelsen s. 136 'gespensterlarven', mit 25n briefe 15, 426; Michelsen s. 129 'liebe zum putz' mit 26n briefe 15, 430), dasz die ursprünglichen nicht nur den inhalt der ersten neun spätern briefe wiedergeben.

Leipzig. Gustav Zimmermann.

13.
ÜBER DAS DECLAMIEREN AN DEN HÖHEREN SCHULEN.

Nachdem eine ministerialverfügung den lehrern der preuszischen höheren lehranstalten eine gröszere berücksichtigung der sogenannten declamationen dringend anempfohlen hat, wird sich sicherlich die aufmerksamkeit der beteiligten kreise auf den beregten gegenstand hinlenken, ferner wird man über die beste art, wie die wünsche der behörden ausgeführt werden können, eifrig nachsinnen. somit dürften unten folgende vorschläge zur einrichtung und hebung der declamationsübungen nicht unwillkommen erscheinen, besonders wenn solche nicht etwa mit langen auseinandersetzungen über den wert und die pädagogische berechtigung der vortragskunst verbunden sind, sondern gleich in medias res führen. man darf ja voraussetzen, dasz die vorteile dieser übungen, wenn sie mit weiser beschränkung angestellt werden, allgemein anerkannt sind, dasz aber die, welche ihnen als gegner gegenüberstehen, nicht so sehr der declamation an und für sich als der art ihrer ausführung sich absprechend verhalten. vielleicht gelingt es auch letztere durch folgende zeilen zu gewinnen und zu versuchen anzuregen. wie ist denn der jetzige zustand des declamierens an den höheren schulen beschaffen? erstlich musz hervorgehoben werden, dasz dasselbe wohl an keiner anstalt völlig vernachlässigt wird; dies lassen ja die patriotischen gedenktage nicht zu. der verlauf wird aber in der regel der sein, dasz auserlesene schüler die auswendig gelernten gedichte, zuweilen kleine prosastücke, vor der ganzen anstalt oder vor einzelnen classen vortragen. die zusammensetzung der lernstücke beruht nicht etwa auf sorgsamer auswahl, sondern alles wird dem zufall überlassen. die gedichte der verschiedensten dichter und dichtungsgattungen lösen sich in bunter reihe ab, gerade wie etwa die schüler in aufsteigender classenstufe einander folgen. man glaubt schon viel gethan zu haben, wenn für patriotische festtage ein ent-



sprechender inhalt das leitende princip für die auswahl bildete. nicht weniger wie der zusammensetzung der gedichte haftet der zeit der charakter des zufälligen an. man benutzt, wie oben erwähnt, die dem andenken wichtiger ereignisse geweihten tage zu einer gelegenheit, wo die schüler öffentlich auftreten, und läszt die frage unberücksichtigt, ob damit die schule ihre pflicht voll und ganz gethan habe. zuerst musz hervorgehoben werden, dasz der buntscheckige inhalt, welcher meist nicht verstanden wird, einen nachhaltigen eindruck auf die schüler nicht hervorbringt; im gegenteil werden sie mit freude dem schlusse der übung entgegensehen. wenn man ferner glaubt die gelegenheit zum vortrag dadurch zu vermehren, dasz man etwa am schlusse eines tertials kurz vor austeilung der zeugnisse eine derartige übung abhält, so möchte dies deswegen nicht angezeigt sein, weil dann die schüler in einer leicht erklärlichen aufregung sich befinden, die ihre aufmerksamkeit von allem ablenkt, was den erwarteten augenblick verzögert. mit erkenntnis der fehler, welche diesen miserfolg begründen, ist auch schon der weg zum besseren gefunden. hierbei kommt es besonders auf drei punkte an 1) wie sind diese übungen einzurichten, dasz sie das interesse der schüler wecken, das verständnis für die deutsche litteratur begründen und das gemüt in wohlthuender weise anregen, 2) wie werden die einzelnen übungen unter einander in fruchtbaren zusammenhang gesetzt, 3) in welcher weise mit den unterrichtsfächern in organische verbindung gebracht, 4) wie oft sollen die übungen während des schuljahres angestellt werden? um den unter 1) angegebenen zweck zu erreichen, musz man vor allen dingen den charakter des zufälligen abstreifen und zielbewuste methode an dessen stelle setzen. dies läszt sich unschwer dadurch erreichen, dasz man nach bestimmten gesichtspunkten eine auswahl unter den gedichten trifft. so können dieselben nach dem verfasser, nach den dichtungsgattungen oder der zeit ihres entstehens zusammengestellt werden. das erstere ist, weil am leichtesten, für den anfang vorzuziehen: Goethe, Schiller, Uhland, Rückert, Platen, Geibel werden wohl in erster linie zu berücksichtigen sein, weil sie eine grosze menge von gedichten, die jeder altersstufe der schüler verständlich sind, hinterlassen haben. es wird also leicht sein etwa neun gedichte oder mehr, der classenzahl entsprechend, auszuwählen. bei den bedeutendsten dichtern würde man zugleich als unterabteilungen nach den dichtungsgattungen oder der zeit ihres entstehens die gedichte gruppieren müssen. z. b. würde Schiller reichen stoff für drei seiner lyrik, seinen balladen und dramatischen dichtungen gewidmete stunden bieten. dasselbe läszt sich von Goethe und Uhland (letzterer weniger für das drama) sagen. andere dichter, welche weniger hervortreten, würden mit einer oder zwei stunden genügend bedacht sein. in einem andern falle wird die aufgabe gestellt den schülern die entwicklung der balladen, der fabeldichtung, der legenden usw. vorzuführen. man wählt also passende balladen von Bürger, Schiller,

Goethe und Uhland für eine declamationsstunde aus, für eine andere die fabeln von Gleim, Hagedorn, Pfeffel, Ramler, Gellert usw., für eine dritte stunde legenden von Herder, Rückert, Chamisso, Eichendorff oder andern. der gesichtspunkt der zeit ist endlich maszgebend, wenn man z. b. die gedichte der befreiungskriege, des krieges 1870/71, also zuerst Arndt, Körner, Schenkendorf, im andern falle gedichte von Geibel, Gerok, Scherenberg, Hamerling und andern gruppiert. noch andere gesichtspunkte werden sich leicht ausfindig machen, z. b. für patriotische gedenktage die auswahl mit berücksichtigung der ereignisse, welchen der zu feiernde fürst durch wort und that nahe gestanden hat. hier wird es ganz besonders wichtig nicht einseitig eine dichtungsgattung hervorzuheben, sondern lyrische gedichte mit erzählenden gedichten und sogar mit prosastücken, welche einen edlen charakterzug des herschers erzählen, abwechseln zu lassen. dasz diese abwechslung nicht immer berücksichtigt wird, kann jeder, der einer solchen feier beiwohnt, leicht bemerken. gewöhnlich nehmen dabei die lyrischen gedichte einen zu breiten raum ein, während es doch passend wäre z. b. am geburtstage des landesherrn ein die feier schwungvoll einleitendes gedicht voranzustellen, dann solche erzählenden inhalts und erst zuletzt ein gedicht, welches die wünsche und gefühle des tages zum ausdruck bringt, folgen zu lassen. ich glaube, wenn die anordnung der vorzutragenden gedichte auch mit berücksichtigung ihrer wirkung stattfände, würde das ganze fest nicht unerheblich gewinnen.

Alles, was im vorstehenden in bezug auf zusammensetzen, gruppieren der gedichte gefordert wird, kann nur dann richtig ausgeführt werden, wenn éin lehrer die ganze leitung der besprochenen übungen in die hand nimmt. sollte dies nicht angängig sein, so müste jedenfalls für jede stunde ein solcher praeses declamatorii aufgestellt werden. die aufgabe desselben ist folgende.

Sobald von der conferenz bestimmt ist, wann die declamation stattzufinden und welchem dichter dieselbe zu gelten hat, sind zuerst passende lernstücke, welche sowohl der wichtigkeit des autors als auch dem alter der schüler entsprechen und in ihrer gesamtheit ein klares bild von der gedankenwelt ihres urhebers entrollen, auszuwählen. ferner hat der leiter der übung einen kleinen vortrag auszuarbeiten, welcher sich über die lebensumstände des dichters, seine stellung in der litteratur, wo möglich unter benutzung der vorzutragenden gedichte, kurz verbreitet. diese ansprache, welche sofort bei beginn der stunde zu halten ist, gibt den schülern erwünschten aufschlusz über das leben des verfassers, macht sie im allgemeinen mit dem inhalte der lernstücke bekannt und erregt ihre erwartung für dieselben. bei solcher einrichtung werden die zuhörer nicht mehr von einem unbekannten gegenstande zum andern gezerrt, sondern sie bleiben in derselben ideenwelt und folgen mit verständnis und interesse den vortragenden mitschülern. sie ahnen, wenn auch anfangs unbestimmt, die grösze des dichters, dessen andenken

die stunde gleichsam geweiht ist, und fühlen noch einmal die begeisterung, von welcher die zeiten nationaler erhebung zeugnis ablegen. mancher von ihnen wird endlich angeregt das, was die schule nur lückenweise bieten kann, durch privatstudium weiter zu verfolgen und zu ergänzen. wenn nun der director am ende der stunde gelegenheit nimmt zu zeigen, wie sich die leistungen der einzelnen schüler zu den anforderungen verhalten, welche man an eine gute declamation stellen musz, so würde diese in wohlwollenden worten ausgedrückte censur dem ganzen einen passenden abschlusz verleihen und das fortschreiten zum bessern beschleunigen. diese censur hätte aber auch noch den vorteil, dasz die lehrer ihre ansichten über einen guten vortrag berichtigen und die schüler nach einheitlichen principien einüben. somit wäre system und methode in eine einzelne declamationsstunde gebracht und ein groszer vorteil im vergleich zum jetzigen zustande der vortragsübungen erreicht; um aber nicht auf halbem wege stehen zu bleiben, musz man 2) die einzelnen übungen in fruchtbaren zusammenhang bringen. dieser wird am leichtesten dadurch erreicht, wenn die dichter nach bestimmten gesichtspunkten auf einander folgen. sind z. b. Schiller, Goethe, Uhland einzeln vorgetragen, so wird man mit hinzufügung von Bürger eine auswahl treffen, wodurch man die entwicklung der balladendichtung darstellt.

Und so lassen sich noch viele gesichtspunkte, z. b. eine bestimmte gattung auch in metrischer beziehung, vaterlandsliebe, preis der deutschen sprache, freiheitssinn und kriegesmut usw. finden, wodurch die gruppierung einer reihe von dichtern sich von selbst ergibt. der leitende lehrer wird natürlich seine ansprache darnach einrichten und den gegenstand durch seine darlegung von dem gegebenen punkte aus beleuchten. auf diese weise kann man die hauptepochen der litteraturgeschichte mit steter rücksicht auf das dagewesene vorführen. man wendet vielleicht ein, dasz ja in jedem jahre neue schüler eintreten, die nicht sofort in den geschlossenen kreis der declamationen sich zurechtfinden können. gewis werden diese im anfang nicht mit vollem verständnis folgen, bei ihnen wirkt aber sofort der eindruck des ganzen und die weihevolle stimmung, die sich aller bemächtigt hat. im laufe der zeit bringt die gewöhnung das richtige verständnis und interesse. will man vor der hand nicht so weit gehen, so begnüge man sich mit der darstellung einzelner dichter und bewege sich später in kleinen gruppen. es ist schon viel erreicht, wenn die übungen eines schuljahres unter sich in zusammenhang stehen und nach der zahl der schuljahre neun gruppen aufgestellt werden. z. b. 1) Schiller, 2) Goethe, 3) Uhland, 4) fabeldichter, 5) dichter der befreiungskriege und des krieges 1870/71, 6) balladendichter (nach Schiller und Goethe) und poetische erzählungen, 7) lyrik nach Goethe (also seit 1832), 8) Klopstock, Herder, Lessing, Wieland, 9) von neuern dichtern etwa Freiligrath, Eichendorff, Platen, Geibel. die arbeit, welche dadurch

dem lehrer des deutschen aufgebürdet wird, ist an sich lohnend, weil er selbst manche förderung in seiner geistigen entwicklung erfährt, dann aber auch manche erleichterung im unterricht sich verschafft. hier kommen wir zur besprechung des dritten punktes. wie sind die besprochenen übungen in organischen zusammenhang mit dem unterricht zu setzen? denn sollen dieselben lebensfähig sein, so dürfen sie nicht etwa als fremder bestandteil auszerhalb der schule stehen, sondern müssen innig wenigstens mit einigen unterrichtsfächern verknüpft sein. ist dies nicht der fall, so verlieren sie zuletzt allen halt, erstarren und werden als fremdartiges element baldigst ausgestoszen. weisz aber der schüler, dasz im unterricht oft rechenschaft von der dem vortrag entgegengebrachten aufmerksamkeit verlangt wird, so gewinnt ihm die ganze veranstaltung ein anderes interesse ab, als wenn er sich bewust ist, dasz das vorgetragene in keiner beziehung zum unterrichte steht. also diese vorträge müssen eben durch verknüpfung mit demselben erst fruchtbar gemacht werden.

Wie dies geschehen kann, mag folgende betrachtung zeigen. vor allem musz die declamation mit dem deutschen unterricht, aus dem er gleichsam herauswächst, in verbindung treten; denn die einzelnen lernstücke sind ja teile desselben, sie werden im deutschen unterricht besprochen, erklärt, memoriert, überhaupt zum vortrage vorbereitet, aber auch auf die gedichte, welche nicht in der classe vorgenommen sind, wird als auf schon bekanntes hingewiesen werden können, wenn sie in den übungen vorgekommen sind. kann man auch nicht verlangen, dasz der schüler den wortlaut nur vom hören fest behalte, so darf man wohl fordern, dasz er sich den inhalt eines jeden gedichtes einprägt, besonders wenn der vortrag des lehrers etwaige schwierigkeiten im verständnis entfernt hat. die allgemeinen anforderungen an einen guten vortrag ferner, welche durch die kritik des directors den schülern mitgeteilt sind, werden in der deutschen stunde bei durchnahme poetischer lesestücke zur anwendung gebracht. die schüler werden hier schon gleich ein gröszeres verständnis für sinngemäsze aussprache zeigen und keiner fortwährenden correctur beim lesen bedürfen. endlich wird der lehrer oft in der lage sein themata zu deutschen aufsätzen gerade mit berücksichtigung des declamationsstoffes auszuwählen und so einer langen vorbesprechung entbehren können, er wird auch zu vergleichungen von gedichten ähnlichen inhalts z. b. von: das glück von Edenhall und Belsazar usw. anregen und dies schriftlich fixieren lassen. auch das privatstudium kann durch declamatorische übungen vielfach gefördert werden, indem der schüler veranlaszt wird das, was er dort lückenhaft und nur in den hauptpunkten gehört hat, weiter zu verfolgen und für den übrigen unterricht fruchtbar zu gestalten. auch die geschichte bietet vielfache gelegenheit, das in der declamationsstunde gehörte zu verwerten. sind ja die erzählenden gedichte, darunter auch vielfach die balladen, nichts anderes als poetisch dargestellte geschichte. diese heranziehung der gedichte

ist besonders für die mittleren und unteren classen von groszem vorteil. es hebt sehr die aufmerksamkeit, wenn man z. b. nach darstellung der geschichte Rudolfs von Habsburg die schüler Rudolfs ritt nach Speier oder die schönsten stellen aus der bekannten ballade Schillers der graf von Habsburg entweder aufsagen oder wenigstens den aus der declamationsstunde bekannten inhalt sich erzählen läszt. es wäre überhaupt sehr zweckmäszig, wenn unsere geschichtsbücher etwas mehr auf die besten, erzählenden gedichte rücksicht nähmen und an den betreffenden stellen den lehrer durch nennung derselben aufmerksam machten. so würde der deutsche und geschichtliche unterricht durch das bindeglied der declamationsstunde in passende concentration gesetzt. auch die geographie könnte auf die gedichte bezug nehmen, wenn die darstellung einer gegend oder sonst einer örtlichkeit dazu aufforderte. um ein beispiel anzuführen, würde bei der durchnahme der wüste Sahara oder einer andern der hinweis auf das bekannte gedicht von Freiligrath die vorstellung lebhaft anregen. wenn darauf hin die bekannteren gedichte einmal geprüft würden, so wäre die ausbeute zwar nicht so grosz wie die für die geschichte, aber immerhin so bedeutend, dasz die geographischen leitfäden an vielen stellen davon notiz nehmen und dadurch eine wünschenswerte concentration auch mit dem deutschen herbeiführen könnten. in ähnlicher weise lassen sich bei näherer betrachtung noch manche anknüpfungspunkte an andere unterrichtsfächer finden; ich erinnere nur an die religionslehre, in welcher sich oft gelegenheit bietet auf den inhalt vorgetragener gedichte zur erklärung der biblischen geschichte und des katechismus hinzuweisen. es bleibt uns nach diesen auseinandersetzungen die beantwortung der vierten frage übrig: wie oft sollen solche übungen vorgenommen werden? nach meiner meinung würde schon viel geleistet werden, wenn alle vierteljahre für alle classen, und auszerdem noch zweimal für die obern classen besonders, dieselben stattfänden. derjenige schüler also, welcher sämtliche classen des gymnasiums durchmacht, hat in den 9 jahren 36 vorträge für die gesamte anstalt und 8 für die oberen classen, also 44, in welchen, wie oben dargethan, ein erheblicher teil der deutschen litteratur zur darstellung gelangen könnte.

Bei dieser häufigeren veranstaltung der vorträge ist auch folgende forderung leicht durchzuführen. jeder schüler, der eine normal ausgebildete sprache hat, soll zur declamation zugezogen werden; denn der ganze vorteil würde illusorisch, wenn man immer dieselben schüler in parade vorführen wollte. was anders würde dann groszgezogen als eigendünkel und neid? und doch wird gerade dieser fehler recht häufig gemacht, ohne dasz man bedenkt, wie durch solches verfahren der eifer der unberücksichtigten schüler geradezu lahm gelegt wird. dieser fehler entspringt aus verschiedenen ursachen. entweder sucht der lehrer durch einseitig vorbereitete declamatoren seinen eignen ruhm oder er befürchtet gegen andere classen mit der seinigen zu sehr abzustechen. der letztere beweggrund wird wegfallen, wenn der director

die allgemeinen principien eines guten vortrags öffentlich und klar an den declamierten gedichten zur anwendung bringt und genau darauf sieht, dasz jedesmal andere schüler den vortrag ausführen. am meisten empfiehlt es sich, dasz entweder dem leiter des declamatoriums oder dem director freisteht in der stunde selbst die declamanten zu bezeichnen. damit wäre ein für alle mal die unnatürliche abrichtung abgeschafft. in wie fern auch das chorsprechen anwendbar ist, habe ich im 'gymnasium' 1887 in einer kleinen abhandlung gezeigt. das sprechen im chor kann jedenfalls erst dann gehandhabt werden, wenn eine sichere übung in den einzelnen classen erzielt ist. nur durch grosze sicherheit und gespannte aufmerksamkeit aller schüler ohne ausnahme ist dasselbe möglich, weil eben das versehen eines einzigen die gesamtleistung in frage stellen kann. vor der hand lasse man es also ganz zurücktreten. für die geforderten acht stunden der oberen classen würde wohl das drama sowohl in poesie als prosa zu berücksichtigen sein. anderseits könnte man auf das gebiet der classischen oder der neuern sprachen übertreten, also stellen aus Homer, Sophokles, Horaz und Cicero usw. declamieren lassen. jedoch darf dies nicht wie gewöhnlich geschehen. da werden schwierige stellen, welche im besten falle die schüler einer classe verstehen, schnell aufgesagt, wohingegen die andern nur acht geben, ob der vortragende auch irgendwo stecken bleibt. hier musz eben ein vortrag des lehrers oder eines schülers das zum verständnis der stellen nötige vorführen. auch lassen sich diese übungen passend so einrichten, dasz jedesmal nur ein schriftsteller genommen wird z. b. Homers Odyssee oder Ilias, wodurch die schüler zugleich ein kurzes bild des ganzen inhaltes erhalten. es würde übrigens nichts schaden, wenn einmal nur eine classe als declamierende aufträte und durch vortragen der schönsten stellen eines dichterwerkes oder eines hervorragenden prosastückes den inhalt desselben vorführte. so könnten die unter- und obersecundaner sich im vortrag der Aeneis teilen und je nach dem verlauf der handlung die schönsten episoden vortragen, in einem andern falle die primaner gedichte von Horaz, alle zusammen aber prosastücke aus Cicero declamieren. alles musz natürlich vorher dem inhalte gemäsz genau angegeben sein, und zwar meist mit andeutung der übersetzung, damit das verständnis möglichst angebahnt werde, und der schüler ohne zu grosze anstrengung folgen kann. wenn in solcher weise die declamationsübungen eingerichtet und mit dem übrigen unterricht in möglichst engen zusammenhang gebracht werden, dann bleibt der erfolg sicherlich nicht aus. zum schlusse möge es gestattet sein die vorstehenden allgemeinen bemerkungen auf einen einzelnen fall anzuwenden, also in die praxis überzuführen. zuerst wird die lehrerconferenz in die beratung zu treten haben, ob und in welcher weise die hebung des vortrags vorzunehmen sei. sind diese fragen etwa in dem oben dargelegten sinne entschieden, dann hat sie den dichter zu bestimmen, mit dem der anfang gemacht werden soll, ferner den leiter der ganzen übung aus

ihrer mitte auszuwählen. ich nehme an, man habe sich dahin geeinigt, die erzählenden gedichte, darunter besonders die balladen Uhlands zum vortrag zu bringen. dem leitenden lehrer würde dann folgende arbeit zufallen 1) die für jede classe passenden gedichte auszuwählen und sie den betreffenden lehrern des deutschen zum erklären und memorieren zu übergeben 2) einen vortrag auszuarbeiten, welcher in kurzen zügen die lebensumstände Uhlands, seine stellung als balladendichter schildert und die ausgewählten gedichte nach ihrem inhalte bespricht, 3) kurz vor der festgesetzten stunde sich bei den lehrern zu erkundigen, ob das nötige vorbereitet ist, d. h. die gedichte fest memoriert sind. hat die anstalt sich in der aula versammelt, so hält der leiter zuerst seine ansprache, welche so eingerichtet sein musz, dasz sie die erwartung und das interesse der zuhörer auf das lebhafteste erregt. also keine gelehrsamkeit, sondern hinabsteigen zu dem jugendlichen geiste und dann erhebung desselben zu den idealen des dichters ist die hauptsache. allerdings musz man sich auch hüten alles erklären zu wollen, denn durch allzu eingehende erklärung wird das interesse für das wichtigste, nemlich die gedichte, wenn nicht ganz aufgehoben, so doch sehr herabgemindert. die ansprache hat nichts mehr und nichts weniger zu bringen als das, was zum verständnisvollen auffassen der gedichte nötig ist. daher wird man oft nur andeutungsweise verfahren, manchmal eingehender sein, je nachdem es der inhalt des lernstückes verlangt. übrigens sind zwar die gedichte in den einzelnen classen erklärt, aber der leiter wird dies nicht zu sehr berücksichtigen dürfen, weil er ganz andere zwecke verfolgt und die gesamtheit der gedichte vor der ganzen anstalt zu besprechen hat. nach der ansprache beginnt ohne verzug der vortrag der einzelnen schüler, welche entweder der leiter oder der director aufruft. es ist nicht nötig die schüler nach classen folgen zu lassen, sondern der inhalt (ähnlichkeit oder contrast) kann die reihenfolge bestimmen. nach der declamation hebt der director die wahrgenommenen fehler hervor, gibt die mittel für ihre beseitigung an und spendet natürlich guten leistungen das zukommende lob. derselbe hat sich davor zu hüten die fehler in schroffer weise zu rügen und seine anerkennung zu reichlich zu spenden. durch ersteres würde er die schüler entmutigen, durch letzteres etwa dahin bringen, dasz sie das declamieren gleichsam als sport betrieben, was auf jede weise verhindert werden musz. wenn also diese klippen für den director vorhanden sind, so darf doch auf diese am schlusse der stunde von ihm anzustellende kritik nicht verzichtet werden. denn die bemerkungen werden gerade dann mehr beachtung finden, weil auch die schüler das gedicht gleichsam noch im ohre haben und sich selbst ein urteil bilden können. auch die lehrer sind eher in der lage die ausstellungen oder anerkennung des directors zu verfolgen, weil sie noch unter dem eindrucke des gehörten stehen. wenn mehrere stunden so verlaufen sind, werden die principien eines guten vortrages nicht nur bei den

lehrern einheitlich gehandhabt, sondern auch die schüler bringen den wünschen des lehrers mehr verständnis und eifer entgegen. jetzt herscht darin an den meisten anstalten eine erschreckliche verschiedenheit. der eine lehrer läszt seine schüler munter und schnell drauflos declamieren, bei andern wird wert auf lang gezogenen, feierlichen ton gelegt, andere lassen ihre schüler laut schreien, während jener sich mit lispeln begnügt. die folge davon ist, dasz an patriotischen festtagen, an welchen die anstalten sich als pflegestätten der vaterlandsliebe nach auszen zeigen sollen, die leistungen bei jedem declamator verschieden sind, ein vorkommnis, welches jedenfalls nicht zur hebung der feier dient, sondern für das publicum höchst störend wirkt. die verwertung des declamationsstoffes findet in folgender weise statt. in den ersten tagen nach der declamation werden besonders die deutschen lehrer das andenken an das gehörte durch passende fragen nach dem lebensgang des dichters oder nach dem inhalt der verschiedenen gedichte lebendig erhalten und für die mittleren und oberen classen einen aufsatz aufgeben, welcher die ähnlichkeiten und die contraste aufsucht oder sonst etwas aus dem ganzen stoff herausgreift. der geschichtslehrer bemerkt sich die gedichte, welche seinem gebiete nahe liegen und verpflicht sie in seinen unterricht. gerade Uhland gewährt für die geschichte eine grosze ausbeute, die der jugend nicht entzogen werden darf. damit wäre ein anschlusz an den unterricht erreicht, und die erste declamationsstunde abgeschlossen. in der darauf folgenden könnte man durch vorbesprechung in der conferenz etwa die balladen von Schiller nehmen, wenn man nicht vorzieht Uhland eine zweite stunde zu widmen. in der ansprache sind wie in der ersten die lebensumstände Schillers, oder, wenn Uhland wiederholt wird, nur die balladen näher darzulegen, überhaupt das anzuführen, was die erwartung des schülers zu erregen geeignet ist. in der nachbesprechung macht der director auf die etwa gemachten fortschritte oder wiederholten fehler aufmerksam und erörtert die richtigen anforderungen, die bei den übungen zu stellen sind. sind einige jahre in solcher weise die vorträge gehalten worden, so wird es leicht sein allmählich ein gewisses system hineinzubringen und den canon der gedichte darnach einzurichten. dies schon jetzt festzustellen würde dem beregten gegenstand den ruhigen gang der entwicklung nehmen, auszerdem wäre es gewagt den anstalten vorschriften auf einem gebiete zu machen, auf welchem eine jede in ihrer eigenartigkeit sich selbst den weg vorzeichnen musz. die forderung aber, dasz man wenigstens einen versuch an jeder höheren schule machen und sich über den erfolg äuszere, dürfte als leicht ausführbar erscheinen. daher übergibt der verfasser die vorstehenden vorschläge den herren collegen in der hoffnung, dasz dieselben in praxis sich bewähren und dem unterrichte zur anregung und unterstützung gereichen werden.

Düsseldorf. Gustav Kniffler.

14.
ÜBER ΕΠΙΟΥΣΙΟΣ.

Münschers aufsatz 'zur erklärung des evangeliums von Matthäus' (jahrb. 138, 5 ff.) ist gewis teils wegen der inhaltsübersichten, teils wegen der bemerkungen zu einzelnen stellen und ausdrücken, deren bedeutung zweifelhaft und umstritten ist, manchen lesern dieser blätter willkommen gewesen. es ist begreiflich, dasz bei dieser gelegenheit auch das gebiet berührt wurde, auf dem zur zeit eine rührige thätigkeit herscht, nemlich dem der berichtigungen zur Lutherischen bibelübersetzung. in dieses gebiet schlägt z. b. ein die bemerkung zu cap. 6 v. 11. es ist nicht zu leugnen, dasz hier ein besonders heikler fall vorliegt. die berichtigung betrifft nemlich eine stelle des gebetes, das uns in dem überlieferten wortlaut von frühester kindheit an vertraut und lieb geworden ist. in diesem lautet die vierte bitte: 'unser täglich brot gib uns heute.' dasz diese übersetzung den worten der urschrift, welche lauten: τὸν ἄρτον ἡμῶν τὸν ἐπιούσιον δὸς ἡμῖν σήμερον nicht genau entspricht, ist anerkannt. dies würde der fall sein, wenn es statt τὸν ἐπιούσιον hiesze τὸν καθ' ἡμέραν, wie bei Lukas 11, 3 τὸ καθ' ἡμέραν adverbial steht. demgemäsz übersetzt z. b. Bunsen-Holtzmann: 'unser morgendes brot gib uns heute.' dazu die anmerkung: 'morgendes brot, d. h. unser brot (speise) für den morgenden tag gib uns heute. keine leibliche bitte jenseit des nächsten bedarfs, diese aber, wie alle andern, im glauben, in fester zuversicht, also ohne unnütze, lähmende und quälende sorgen! nichts liegt also dieser bitte ferner als ein widerspruch mit v. 34.' dieser lautet: μὴ οὖν μεριμνήσητε εἰς τὴν αὔριον. ἡ γὰρ αὔριον μεριμνήσει ἑαυτῆς. ἀρκετὸν τῇ ἡμέρᾳ ἡ κακία αὐτῆς. dieser auffassung pflichtet auch Münscher bei mit der erklärung: 'das uns nötige brot für den folgenden tag.' Weizsäcker dagegen behält zwar auch nicht den wortlaut der Lutherischen übersetzung bei, bleibt aber doch wohl der auffassung Luthers treu, indem er schreibt: 'unser nötiges brot gib uns heute.' denn er meint doch wohl das brot, dessen wir täglich bedürfen. wir haben also zunächst nach der bedeutung des adjectivs ἐπιούσιος zu fragen. aus dem sprachgebrauch läszt sich diese frage nun nicht beantworten, da das wort eben nur hier und an der entsprechenden stelle bei Lukas 11, 3 vorkommt. so bleibt denn zur ermittlung der bedeutung nur die herleitung übrig. man dachte zunächst an οὐσία in der bedeutung 'vermögen'. allein von dieser bedeutung gelangt man doch nicht so ohne weiteres zu der hier erforderlichen 'lebensunterhalt' und zwar nach dem masze des täglichen bedürfnisses.* dazu kommt, dasz auch die bildung des

* vgl. Meyers kritisch-exegetisches handbuch 7e aufl. I s. 173: 'es kann abgeleitet werden von οὐσία, und hiernach hat man erklärt: die zur subsistenz erforderliche nahrung.' die dieser erklärung entgegen-

adjectivs nicht frei von bedenken ist, die sich nicht blosz auf die ungerechtfertigte erhaltung des vocals der präposition beziehen. dasz diese nicht durch herbeiziehung gewisser ausnahmsfälle, über welche die grammatiken auskunft geben, gerechtfertigt werden kann, ist auch schon längst erkannt worden. dieser einwand bleibt aber bestehen, wenn man, wie nebst andern Weiss empfiehlt, auf das particip von ἐπεῖναι zurückgeht und im gegensatz von περιούσιος an das brot denkt, 'was für uns zu dem σήμερον, d. h. dem heutigen bedürfnis gehört'. ob man zu dieser bedeutung auf dem bezeichneten wege so einfach und unbehindert gelangt, dürfte fraglich sein. die vergleichung mit περιούσιος verhilft dazu nicht. dieses adjectiv ist im sprachgebrauch ebenso selten wie ἐπιούσιος, dagegen ist περιεῖναι und περιουσία mit weitern ableitungen um so gebräuchlicher in manigfachen abschattungen der bedeutung, die in der grundbedeutung der präposition nebst deren adverbialem gebrauch ihre wohlgesicherte grundlage haben. auszerdem ist die wortbildung eine durchaus unanfechtbare. für ἐπιούσιος und dessen herleitung von ἐπεῖναι läszt sich nichts dergleichen sagen. diese erscheint nicht besser gerechtfertigt als die herleitung von οὐσία, gegen deren zulässigkeit wohlbegründete zweifel bestehen.

Demnach wird man nicht umhin können, seinen blick auf die andere auch zur geltung gebrachte herleitung von ἐπιέναι zu richten. diese ist wenigstens von éinem einwand frei, der sich gegen die andere erhebt. denn das ι gehört hier dem verbum an und ist somit wurzelhaft. das dem sprachgebrauch sonst fremde adjectiv müste als eine weiterbildung des particips ἐπιών ἐπιοῦσα betrachtet werden, die in dem sprachüblichen ἑκούσιος von ἑκών ἑκοῦσα ein ausreichendes analogon hat. fraglicher mag die bedeutung erscheinen. diese läszt sich nur aus dem femininum des particips ἡ ἐπιοῦσα nemlich ἡμέρα gewinnen. der einwand, 'dasz ἡ ἐπιοῦσα ohne ἡμέρα keineswegs so stehend der ausdruck für den morgenden tag ist, zumal es eigentlich nur einen folgenden überhaupt bezeichnet, dasz es als substantiv die grundlage neuer derivationen bilden könnte', ist ohne gewicht. denn schon die Apostelgeschichte zeugt so ausreichend von dem vorkommen des elliptischen ausdrucks, dasz man zu auszerbiblischen schriftstellern gar nicht seine zuflucht zu nehmen braucht. ja ein einziges beispiel würde ausreichen, um die weiterbildung zu rechtfertigen, da diese eine aufnahme des substantivs ja gar nicht vertrüge. und was über die eigentliche bedeutung von ἡ ἐπιοῦσα bemerkt wird, kann so wenig als begründeter einwand gelten, dasz es der in frage stehenden ableitung eher zu statten kommt als abträglich erscheint. zur bekräftigung dieser behauptung könnte vielleicht schon auf die bereits oben angeführte erklärung Münschers hingewiesen werden, welche lautet: 'das uns nötige brot für den

stehenden bedenken beschwichtigt der neue herausgeber Weiss mit der bemerkung, dasz das wort im populären sprachgebrauch jene bedeutung erhalten haben könne.



folgenden tag'. doch scheint er diesen ausdruck nicht anders zu verstehen als im sinne des morgenden tages. sonst würde er wohl noch ein wort zur genauern darlegung seiner ansicht beigefügt haben. dasz aber die bedeutung des fraglichen ausdrucks nicht auf diese möglichkeit beschränkt ist, dafür sprechen mancherlei gründe, die wir im folgenden darzulegen versuchen wollen.

Sieht man auf die grundbedeutung des verbums, das sowohl mit persönlichem als sächlichem subject gebraucht wird, so ist dieselbe: herangehen, herankommen, anrücken, nahen. es wird nicht selten bei zeitbestimmungen gebraucht, wie ἡμέρα, νύξ, ἕως, und verwandten begriffen, wie χειμών, γῆρας u. dergl. am gewöhnlichsten ist wohl ἡμέρα, das daher als selbstverständlich bei dem particip auch ausgelassen wird. so kommt es mit oder ohne substantiv mehrfach in der erzählung von geschehnissen vor, z. b. Apostelgesch. 16, 11 Ἀναχθέντες δὲ ἀπὸ Τρῳάδος εὐθυδρομήσαμεν εἰς Σαμοθρᾴκην, τῇ δὲ ἐπιούσῃ εἰς Νέαν πόλιν, was Luther übersetzt: 'da fuhren wir aus von Troas, und starken laufs kamen wir gen Samothracien, des andern tags gen Neapolis.' der ausdruck ist ohne zweifel so zu verstehen, dasz, wenn wir uns in gedanken in die zeit des erstgenannten geschehnisses versetzen, einer der beteiligten sagen könnte: morgen fahren wir gen Neapolis. so auch in andern stellen der Apostelgeschichte. etwas anders stellt sich die sache bei dem subject νύξ, z. b. AG. 23, 11, wo mit τῇ ἐπιούσῃ νυκτί die nacht bezeichnet wird, die unmittelbar dem tage folgte, an welchem Paulus in das lager geführt wurde. befremdlich könnte hier Luthers übersetzung erscheinen, welche lautet: 'des anderen tages aber in der nacht stund der herr bei ihm.' wir denken, Luther wollte damit andeuten, dasz bei den Juden der bürgerliche tag am abend begann. er flocht somit in die übersetzung eine erläuternde bemerkung ein. ein ähnliches verhältnis ergibt sich bei dem worte ἕως in Xenophons anabasis I 7. Kyros glaubte grund zu haben, sich auf ein zusammentreffen mit dem feinde gefaszt zu machen. deshalb hielt er in der ebene von Babylonien eine heerschau um mitternacht: ἐδόκει γὰρ εἰς τὴν ἐπιοῦσαν ἕω ἥξειν βασιλέα σὺν τῷ στρατεύματι μαχούμενον. da nun die angabe περὶ μέσας νύκτας etwas unbestimmt lautet, so dürfen wir wohl an die erste morgenstunde nach unserer zeitrechnung denken, so dasz, wenn die ereignisse, wie angenommen wird, in den anfang septembers fallen, nach vollendeter heerschau tagesanbruch nicht mehr lange auf sich warten liesz. dies läszt sich auch ziemlich deutlich aus den gleich darauf folgenden worten μετὰ δὲ τὴν ἐξέτασιν ἅμα τῇ ἐπιούσῃ ἡμέρᾳ entnehmen. hier ist also die ἐπιοῦσα ἡμέρα von dem vorher erzählten vorgang höchstens durch einige stunden getrennt. Kyros konnte die musterung seines heeres beschlieszen mit der mahnung: macht euch darauf gefaszt heute noch mit dem feinde zusammenzutreffen! noch deutlicher zeigt sich diese bedeutung in einer stelle des Platonischen dialogs Kriton. der treue freund und altersgenosse des Sokrates

war eines tages in frühester morgenstunde noch vor tagesanbruch zu Sokrates ins gefängnis gekommen, um ihm mitzuteilen, dasz das delische festschiff noch heute ankommen werde und also für morgen der tod ihm in aussicht stehe. Sokrates nimmt die botschaft getrosten mutes auf, äuszert aber die meinung, dasz das schiff nicht heute, sondern erst morgen eintreffen wird. diese ansicht spricht er zunächst in den worten aus: ἀλλ' ὦ Κρίτων τύχῃ ἀγαθῇ. εἰ ταύτῃ τοῖς θεοῖς φίλον, ταύτῃ ἔστω. οὐ μέντοι οἶμαι ἥξειν αὐτὸ (n. τὸ πλοῖον) τήμερον. befragt von Kriton, woraus er dies schliesze, läszt er sich zunächst noch einmal von diesem bestätigen, dasz er am folgenden tage nach der ankunft des fahrzeuges (τῇ ὑστεραίᾳ ἢ ᾗ ἂν ἔλθῃ τὸ πλοῖον) sterben müsse, und fährt dann fort: οὐ τοίνυν τῆς ἐπιούσης ἡμέρας οἶμαι αὐτὸ ἥξειν, ἀλλὰ τῆς ἑτέρας. er schliesze das aus einem traumgesicht, das er kurz vor seinem erwachen gehabt habe. ein schönes weib in weiszem gewande sei ihm erschienen und habe ihn mit seinem namen angeredet und gesagt: ἤματί κεν τριτάτῳ Φθίην ἐρίβωλον ἵκοιο. man sieht, hier entspricht der ausdruck τῆς ἐπιούσης ἡμέρας dem vorhergehenden τήμερον, ebenso wie τῆς ἑτέρας dem ebenfalls vorhergehenden εἰς αὔριον. der ausdruck ἡ ἐπιοῦσα ἡμέρα hat eben eine weniger bestimmte und darum je nach den verhältnissen und dem standpunkte des sprechenden dehnbare bedeutung.

Wenn man also die herleitung des adjectivs ἐπιούσιος von ἡ ἐπιοῦσα und ἡμέρα als die sich doch verhältnismäszig noch am meisten empfehlende gelten läszt, so könnte man τὸν ἄρτον ἡμῶν τὸν ἐπιούσιον übersetzen: unser brot für den kommenden tag. faszt man nun das gebet, was wohl auch nach morgenländischer sitte angemessen sein dürfte, als morgengebet auf, das vielleicht in frühster morgenstunde gesprochen wurde, wie es heutzutage in Griechenland üblich sein soll, so werden wir den kommenden tag als den zu verstehen haben, der eben mit diesem morgen beginnt, also nicht im gegensatz steht mit σήμερον, sondern diesem entspricht. und wenn auch die andere auffassung, die an den morgenden tag denkt, der angeführten stelle des evangeliums nicht gerade widerspricht, so ist doch nicht zu leugnen, dasz diese, die zunächst nur den nächsten tag im auge hat, noch mehr im einklang steht mit derselben. berücksichtigt man aber auch den umstand, dasz der bürgerliche tag bei den Juden am abend begann, so haben wir noch weniger grund an den erst nach ablauf dieses folgenden tag zu denken. da nun aber das empfohlene gebet sich doch zum mindesten an jedem tage wiederholt und ein einfacher ausdruck statt eines zusammengesetzten auch im deutschen vorzuziehen wäre, so scheint uns Luther keinen ganz ungeschickten griff mit dem gewählten wort gethan zu haben. wir können daher getrost bei dem uns von kindheit an geläufigen ausdruck bleiben, ohne befürchten zu müssen, dadurch von dem sinn und willen des herrn abzuweichen.

Die schon oben berührte frage über die angemessenste zeit des

gebetes drängt sich noch einmal auf. sie scheint auch schon die ältesten Christengemeinden beschäftigt zu haben. wenigstens enthält die in neuerer zeit so viel besprochene Διδαχὴ τῶν δώδεκα ἀποστόλων im anschlusz an das vollständig mitgeteilte gebet die weisung: τρὶς τῆς ἡμέρας οὕτω προσεύχεσθε. Wünsche (lehre der zwölf apostel, Leipzig 1884) bemerkt zu cap. 8 der übersetzung: 'Jesus hat diesen befehl nirgends erteilt. mir scheint, als ob das gebot des dreimaligen betens bei den Juden hier auf das Vaterunser übertragen worden sei.' wenn wir den willen des herrn ergründen wollen, werden wir wohl gut thun uns an das zu halten, was wir im evangelium lesen. die unterweisung über das gebet schlieszt sich an die über die übung der barmherzigkeit an. diese warnt nachdrücklich vor der absicht von den leuten gesehen und gepriesen zu werden. ebenso lautet die unterweisung über das gebet: ὅταν προσεύχησθε, οὐκ ἔσεσθε ὡς οἱ ὑποκριταί· ὅτι φιλοῦσιν ἐν ταῖς συναγωγαῖς καὶ ἐν ταῖς γωνίαις τῶν πλατειῶν ἑστῶτες προσεύχεσθαι, ὅπως φανῶσιν τοῖς ἀνθρώποις. und weiter sagt Jesus: σὺ δὲ ὅταν προσεύχῃ, εἴσελθε εἰς τὸ ταμιεῖόν σου καὶ κλείσας τὴν θύραν σου πρόσευξαι τῷ πατρί σου τῷ ἐν κρυπτῷ, καὶ ὁ πατήρ σου ὁ βλέπων ἐν τῷ κρυπτῷ ἀποδώσει σοι. wann und wie oft man beten soll, darüber sagt Jesus kein wort. das ὅταν προσεύχησθε und ὅταν προσεύχῃ scheint vielmehr anzudeuten, dasz für jeden das innerste bedürfnis seiner seele maszgebend sein soll. wer aber gleichwohl der spätern anweisung folgend sich an die drei gebetszeiten der Juden halten wollte, für den würde der mehrdeutige ausdruck τὸν ἐπιούσιον sich allerdings mehr zu dem folgenden d. h. morgenden tag hinneigen. wer dagegen deutscher sitte treu, ehe er sein schlafgemach oder seine wohnung verläszt, je nach umständen, allein oder im familienkreise dies gebet still oder laut spricht, der mag immerhin sich begnügen, bei der bitte um das tägliche brot an den tag zu denken, den er eben mit guten worten begonnen hat.

Augsburg. Christian Cron.

15.

ÜBUNGSBÜCHER ZUR GRIECHISCHEN FORMENLEHRE MIT ZUSAMMENHÄNGENDEM ÜBERSETZUNGSSTOFFE.

Wer jemals den griechischen elementarunterricht an der hand der Wesenerschen oder ähnlicher, vorzugsweise zusammenhangslose einzelsätze enthaltender übungsbücher erteilt hat, dem wird die erfahrung nicht erspart geblieben sein, dasz die schüler vom übersetzen der griechischen übungsstücke weder viel gewinn, noch viel freude haben und dasz sie sich beim beginn der anabasislectüre so ungeschickt anstellen, als ob sie eben erst anfiengen griechisch zu übersetzen. dasz dem so ist, kann niemanden wunder nehmen. denn

wenn auch für den lateinischen elementarunterricht die ansicht bis zu einem gewissen grade richtig sein mag, dasz das übertragen von einzelsätzen die kraft des schülers völlig in anspruch nehme und dasz das 'herausbringen' eines satzes auch sein interesse in ausreichender weise befriedige, so ist doch die gewandtheit eines tertianers im übersetzen aus einer fremden sprache schon so grosz, dasz die übertragung der kleinen sätzchen bei Wesener u. a. für ihn keine kraftübung mehr sein und auch sein interesse nicht mehr befriedigen kann. der satzbau des Xenophon bereitet aber dem an so leichte aufgaben gewöhnten schüler die grösten schwierigkeiten, und die sonst so interessante lectüre ist wenigstens im ersten vierteljahr für lehrer und schüler mehr eine qual als ein genusz. es werden darum viele fachgenossen die versuche von Meurer (griechisches lesebuch. 2 teile. Leipzig, Teubner, 1882 u. 1883) und Bachof (griechisches elementarbuch. 2 teile. Gotha, Perthes, 1883 u. 1884), mit diesem princip zu brechen und so früh als irgend möglich vorzugsweise zusammenhängende übungsstücke zu bringen, mit freude begrüszt haben. jedoch scheinen die mängel, welche beiden versuchen noch anhaften, die meisten anstalten veranlaszt zu haben, vorläufig an den alten übungsbüchern festzuhalten und das erscheinen noch besserer hilfsmittel abzuwarten. ein solches liegt aber meines erachtens jetzt vor in dem griechischen übungsbuche von Kohl (2 teile. Halle a. S., Weisenhaus, 1886). die nachfolgende besprechung desselben (K.), in der auch vergleichende blicke auf die bücher von Meurer (M.) und Bachof (B.) geworfen werden sollen, wird hoffentlich recht viele collegen veranlassen, dieses neueste hilfsmittel des griechischen elementarunterrichts einer eignen prüfung zu unterziehen und es zur einführung zu empfehlen.

Das Kohlsche buch bietet fast nur zusammenhängende übersetzungsstücke, die ihren stoff meist aus der griechischen sage und geschichte entlehnen und anfangs aus lose an einander gereihten einfachen sätzen bestehen, bald aber in immer gröszerem umfange auch zusammengesetzte sätze enthalten. einzelsätze finden sich, von den ersten seiten abgesehen, nur in ganz geringem umfange; auch hat sich der verf. da, wo er sie nicht vermeiden konnte, bemüht, den stoff der einzelnen abschnitte wenigstens aus ein und demselben gebiete zu entnehmen. die deutschen übungsstücke bestehen fast durchweg aus variationen der vorausgehenden griechischen abschnitte, im vierten capitel des zweiten teiles aus metaphrasen der beiden ersten bücher der anabasis. diese verwandtschaft zwischen dem griechischen und deutschen übersetzungsstoffe ist zweifellos ein groszer vorzug, den K. sowohl vor M., der keine derartige rücksicht auf die griechischen stücke genommen hat, als auch vor B., bei dem sich nur der zweite teil an die griechische lectüre, nemlich an das erste buch der anabasis, anschlieszt, voraus hat. denn dadurch wird einerseits dem schüler, dessen kraft durch die bildung der formen bereits hinlänglich in anspruch genommen ist, die arbeit erleichtert, ander-

seits wird er gezwungen, die griechischen stücke mit gröszerer aufmerksamkeit zu lesen.

Natürlich sind aber zusammenhängende übungsstücke in gröszerem umfange nur dann möglich, wenn man einzelne abschnitte der grammatik, die sonst erst später durchgenommen werden, vorausnimmt. M. begnügt sich zwar mit dem ind., imp. und inf. präs. act. der verba auf ω, wozu von s. 18 ab noch das participipkommt; dafür aber leiden seine stücke auch an einer gewissen eintönigkeit. B. und K. geben jedenfalls weiter. B. verlangt auf den ersten 19 seiten die kenntnis des ind. (sing. und plur.), imp., inf. und part. präs. act. und pass. (med.), von s. 15 an dieselben formen des futurs und von s. 22 auch des aorists act. und med., und zwar nach durchnahme der substantivischen mutastämme auch von verbis mutis mit erweitertem stamm. K. verzichtet zwar auf das passivum (medium), fordert aber dafür auszer den pronominibus ἐκεῖνος, αὐτός, ἐμός, σός, ὅς (sämtlich auch mit dem artikel), τὶς (st. 55) und τίς (st. 77) die kenntnis des conjunctivs und optativs, sowie der meisten formen von εἶναι. es wird nemlich als bekannt vorausgesetzt vom activ der verba auf ω s. 1 ind. präs., 3 inf. präs., 5 imp. präs. und inf. fut., 7 imperf., 17 ind. und inf. aor., 26 imp. und part. aor., 30 part. präs., 44 conj. präs., 55 opt. präs. und fut., 60 conj. und opt. aor., und von εἰμί st. 5 ind. präs., 9 imperf., 30 part., 51 opt. auszerdem sind aber noch folgende pronominal- und verbalformen als vocabeln in das wörterverzeichnis aufgenommen und müssen als solche gelernt werden: ἐγώ, μὲ, σύ, σὲ (st. 7), σεαυτόν, -ήν (8), τοῦτο (118), ἐστίν und εἰσίν — auch orthotoniert — (2), ἦν und ἦσαν (5), ἴτε (153), ἔσομαι und ἔσῃ (160), δεήσει (165), ἔδωκε und ἔδωκαν (205), ἔφη (207), ἀφῆκα (221), φησί (222), σταθεὶς (223), δοῦναι 224 und die aoriste ἔβαλον (55 u. ö.), ἦλθον (153 u. ö.) — 199 auch ἐλθέ —, εἶδον (199 u. ö.) — 219 auch ἰδοῦ —, ἔφαγον (205 u. ö.), συνέλαβον, ἔσχον, εὗρον, εἶπον, ἀφειλόμην (die letzten fünf im letzten capitel des ersten teils). endlich kommen zu früh vor, ohne ins vocabular aufgenommen zu sein, die formen πολλοῦ, -ήν und τἀληθῆ (8), ἰσχυρῶς (19), γήρᾳ (77), δέῃ (165), ἐχρῆτο (177), ἴσθι (181), ἔδοξεν (196 u. ö.), ἐκλήθην (201 u. ö.), μάχεσαι, μαχούμεθα (209 u. ö.), ἐληλύθεσαν (211), und im zweiten teile νεμῶ (13), ἔτεμον (14), ἐδεήθην (15), ἐτέτμητο (17). die grosze anzahl dieser dem schüler erst später verständlich werdenden formen ist sicherlich ein mangel an dem Kohlschen buche, und ich möchte glauben, dasz der verf. die meisten derselben hätte entbehren können, wenigstens verlangen M. und B. nur ἐστίν, εἰσίν, ἦν, ἦσαν, εἶναι, ὤν usw., ἔσομαι und ἔσται. dagegen wird die vorausnahme der an erster stelle genannten abschnitte aus der formenlehre in der praxis keine schwierigkeiten machen. jedoch hätte der verf. auf die pronomina τὶς und τίς, sowie auf die dualformen des verbums und auf die ersten und zweiten personen von εἰμί verzichten können. auch würde er den schülern die arbeit erleichtert haben, wenn er die betreffenden tempora und

modi, wie es M. und B. gethan haben, paradigmatisch zusammengestellt hätte. zu rügen ist ferner, dasz sich einige aoristformen von mutastämmen (in st. 55 ἀπέπεμψε, 58 ἔλεξε) schon eher finden, als die dativbildung der substantivischen mutastämme dagewesen ist, und dasz in st. 113 und 138 futura und aoriste von verben mit erweitertem präsensstamme (φυλάξω, ἐθαύμασαν und σώσας) vorkommen, während diese verba erst in st. 183 ff. geübt werden sollen. noch bedenklicher ist, dasz, bevor die bildung und flexion der zweiten aoriste gelernt ist, die aoriste ἤγαγον, ἔφυγον (zuerst in st. 53) und ἔβαλον (zuerst in 55) häufiger verwendet werden.

Im übrigen weicht die anordnung des grammatischen stoffes bei K. nicht wesentlich von dem in den älteren übungsbüchern üblichen verfahren ab. der verf. hat jedoch die leichtere o-declination vor die a-declination gestellt und die tempusbildung der verba muta getrennt von der der verba pura behandelt. zu tadeln ist, dasz in cap. XI das fut. pass. zusammen mit dem präs. pass. und in cap. XIV die zweiten aoriste der verba muta zusammen mit den übrigen temporibus dieser verba geübt werden sollen, während es doch zweckmäsziger gewesen wäre, das fut. pass. zusammen mit dem aor. pass. und die zweiten aoriste zusammen mit den zweiten perfecten erst im vierten paragraph dieses capitels zu behandeln, der 'aoristus II' überschrieben ist, aber nur zur einübung der aoriste εἶδον und ἦλθον bestimmt zu sein scheint. vermiszt habe ich nur einen abschnitt über die besonderheiten des augments; von unregelmäszigkeiten sind mir nur aufgestoszen εἶχον, εἴασαν und εἵλκυσαν. in sehr zweckmäsziger weise ist im ersten teile ein capitel (XVI) eingeschoben zur repetition der verba pura und muta, und ebenso sind im zweiten teile den verben auf μι zwei capitel zur wiederholung der verba muta und liquida vorausgeschickt. Die einübung der unregelmäszigen verba kann auf doppelte weise vorgenommen werden. cap. IV des zweiten teils behandelt in ausschlieszlich deutschen stücken, die sich genau an das 1e und 2e buch der anabasis anschlieszen, die unregelmäszigen verba in der reihenfolge und in dem umfange, wie sie in den genannten büchern dem schüler entgegentreten, während cap. V systematisch die sämtlichen unregelmäszigen verba in 16 abschnitten mit einzelsätzen, die von einer anzahl griechischer sätze eingeleitet werden, und repetitionsweise in 6 abschnitten mit zusammenhängenden stücken übt. schon die behandlung dieser verba sichert dem Kohlschen buche den vorzug vor den beiden andern. M. sieht nemlich auch in seinem zweiten teile von allem anschlusse an die lectüre ab, legt, trotzdem nach dem beginn der anabasislectüre kaum zeit zur übersetzung der griechischen stücke des übungsbuchs übrig bleibt, das hauptgewicht auf den griechischen übersetzungsstoff und bietet infolge dessen zu wenig stücke zum übersetzen ins griechische. B. dagegen, welcher die verba auf μι schon im ersten teile behandelt, bringt in seinem zweiten teile nur deutsche stücke im anschlusse an das erste buch der anabasis

und macht es dadurch dem lehrer fast unmöglich mit der lectüre zu wechseln. Ein anderer vorzug Kohls vor B. besteht darin, dasz er den stoff viel mehr geteilt hat, als es jener gethan hat. er zerlegt ihn nemlich in 75 paragraphen, während B. nur 29 abschnitte macht und z. b. die feminina der ersten declination, die wörter der zweiten declination, die muta- und liquidastämme mit allen unregelmäszigkeiten, die sigmastämme, die vocalstämme — und zwar alle ohne trennung der substantiva und adjectiva! —, die pronomina, die verba τίθημι, ἵημι, ἵστημι und δίδωμι, endlich die sog. kleinen verba auf μι in je einem abschnitte vereinigt und den lehrer zwingt, ehe er zur übersetzung schreitet, den betreffenden abschnitt der grammatik vollständig lernen zu lassen.

Seltene oder unclassische formen hat K. im allgemeinen vermieden. jedoch hätten noch folgende wörter und formen wegbleiben können und sollen: τὸ κανοῦν, ὦ σῶτερ, ὦ Πόσειδον, Δημήτηρ, ἀστράσιν, γάλα, φρέαρ, γραῦς, ἀγήγερκα, ἀγήγερμαι, ἐγήγερκα, ἀλήλιμμαι, ἐδάρην, ἐπλεύσθην, ἐμενήθην, εἵμαρτο, ἔστιξα, εἴωθα, πέποιθα, ὀφείλω (auszer ὤφελον), τήκω, σήπω, ἕψω, ἀπεχθάνομαι, καταδαρθάνω, ἱλάσκομαι, γηράσκω, ἡβάσκω, μεθύσκω, στερίσκω, πιπράσκω, κατάγνυμι, χρώννυμι, ἀνοίγνυμι. statt der sehr jungen imperativendungen τωσαν und σθωσαν waren die regelmäszig von den classikern gebrauchten endungen ντων und σθων zu setzen. endlich brauchte der dual, wenn er überhaupt geübt werden sollte, nicht so oft angewendet zu werden, als es bei K. geschieht.

Syntaktische regeln kommen bei K. (wie auch bei B., weniger bei M.) bereits im ersten teile in ziemlich groszer anzahl zur anwendung. auszer mehreren regeln über den gebrauch des artikels und der casusrection nicht weniger verba und adjectiva musz der untertertianer lernen die regeln über die construction der verba des sagens, glaubens, wahrnehmens, begehrens und fürchtens, über die behandlung des subjects und der prädicatsbestimmungen in infinitiv- und participialsätzen und über die construction der finalsätze. sehr oft ist die anwendung von ἄν c. coni. notwendig. in den deutschen stücken steht dann meist in klammer ἐάν, ὅταν oder ὃς ἄν c. coni. gar nicht selten aber fehlt dieser zusatz, und der schüler ist dann auf seine kenntnisse oder die hilfe des lehrers angewiesen. dasselbe gilt, wenn auch in geringerem umfange, vom gebrauche des optativs in haupt- und nebensätzen und des irrealis. trotzdem fürchte ich nicht, dasz der syntaktische stoff, den der tertianer zu verarbeiten hat, zu grosz und zu schwierig ist; jedoch es wäre eine kurze zusammenstellung der betreffenden regeln, wie sie B. in beiden teilen seines elementarbuchs gibt, sehr wünschenswert.

Soviel über die anordnung und auswahl des grammatischen stoffes. wenden wir uns jetzt zur behandlung des wortschatzes, die in einem übungsbuche mit zusammenhängenden lesestücken gleichfalls ihre schwierigkeit hat. denn einerseits sind zur einübung

der flexion einer bestimmten wortclasse viel mehr vocabeln aus andern gebieten notwendig, die eine systematische anordnung des wortschatzes fast unmöglich machen, anderseits ist es schwierig, mit derselben anzahl vocabeln auszukommen, die den älteren übungsbüchern genügte. zur lösung dieser schwierigkeiten haben M., B. und K. verschiedene wege eingeschlagen. K. ordnet die vocabeln des ersten teiles — denn für den zweiten teil ist der schüler ebenso wie bei M. und B. auf das alphabetische wörterverzeichnis angewiesen — nach den einzelnen stücken, und zwar stehen an der spitze diejenigen vocabeln, deren flexion in dem betreffenden stücke geübt werden soll, und an sie schlieszen sich die übrigen zur bildung der sätze notwendigen wörter an. diese anordnung hat den nachteil, dasz die gleichartigen vocabeln an den verschiedendsten stellen zerstreut sind und eine systematische repetition kaum möglich ist. trotzdem gebe ich ihr den vorzug vor dem von M. und B. eingeschlagenen verfahren. M. faszt nemlich die für die einzelnen (38) hauptabschnitte nötigen vocabeln in gruppen zusammen, wiederholt aber die zur einübung der declination notwendig gewesenen verba in den abschnitten, die zur systematischen behandlung des verbums bestimmt sind, und stellt auch sämtliche präpositionen, adverbia und partikeln in besonderen abschnitten zusammen. durch diese anordnung erreicht er zwar, dasz man die hauptmasse der gleichartigen vocabeln bei einander hat, zwingt aber den lehrer vor beginn der übersetzung die für die einzelnen stücke des abschnittes notwendigen wörter anstreichen oder sämtliche vocabeln des abschnittes im voraus lernen zu lassen. nur für die erste und zweite declination sind die vocabeln auch nach den einzelnen stücken getrennt. am wenigsten kommt B. dem bedürfnisse des schülers entgegen. für die ersten 32 seiten (bis zur comparation ausschl.) sind diejenigen vocabeln, deren flexion geübt werden soll, gruppenweise nach ihrer endung, die übrigen nach den einzelnen stücken zusammengestellt, für die folgenden abschnitte verlangt B. selbständige präparation des schülers aus dem alphabetischen wörterverzeichnisse, nur die wichtigsten verba contracta, verba liquida und verba auf μι sind systematisch geordnet. — Hinsichtlich der zahl der in den einzelnen stücken vorkommenden vocabeln steht K. in der mitte zwischen M. und B. die übersetzung der zur einübung der declination (ausschl. der comparation und der pronomina) bestimmten abschnitte verlangt, von den eigennamen abgesehen, bei M. die kenntnis von etwas über 600 (im ganzen cr. 1100), bei K. von über 700 (im ganzen cr. 1350), bei B. von über 900 vocabeln, denen bei Wesener über 600 (im ganzen cr. 1150) entgegenstehen. ich glaube, dasz die von Meurer und Wesener geforderte anzahl das maximum bezeichnet, das man einem tertianer zumuten darf, zumal die übersetzung zusammenhängender stücke die kraft der schüler mehr in anspruch nehmen wird als die der Wesenerschen sätzchen. der lehrer wird also bei K. wenigstens 200 vocabeln auszuscheiden haben, die der schüler zwar zur übersetzung der be-

treffenden stücke nötig hat, aber sich nicht fest einzuprägen braucht. es dürfte dies um so unbedenklicher sein, als sich unter den aufgeführten wörtern gar manches findet, das dem schüler in seiner späteren lectüre nur selten oder gar nicht wieder vorkommen wird. eine anzahl vocabeln wird schon dadurch in wegfall kommen, dasz nicht alle stücke übersetzt werden können (s. u.). wünschenswert wäre es jedoch, dasz der verf. in einer neuen auflage diejenigen wörter kenntlich machte, welche am meisten entbehrlich sind, und das jetzige wörterverzeichnis durch ein zweites, nach wortclassen geordnetes verzeichnis ergänzte. — vermiszt habe ich im vocabular des ersten teiles auszer den oben genannten formen die bedeutung von μετά c. acc. (st. 13), διά und περί c. gen. (19), ἐπί c. acc. (21), μετά c. gen. (67) und in 195 die angabe der stämme. erleichtert würde dem schüler das lernen werden, wenn es hiesze statt κύριος. ῡ: κύριος, βοάω (F. M.): βοάω (βοήσομαι), ἥδομαι (pass.) : ἥδομαι (ἥσθην), βλάπτω (β) : βλάπτω (βλαβ).

Betrachten wir schlieszlich die beschaffenheit des übersetzungsstoffes, so bietet er, was sich vom zweiten teile des Meurerschen buches nicht sagen läszt, in vollständig ausreichendem masze gelegenheit, die grammatischen formen einzuüben und durch repetitionen zu befestigen. — Hinsichtlich der schwierigkeit stehen die Kohlschen aufgaben in der mitte zwischen den Meurerschen, die etwas zu einfach gehalten sind, und den Bachofschen, die mir allzu hohe anforderungen an die schüler zu stellen scheinen. der satzbau wird kaum irgendwo zu grosze schwierigkeiten machen und doch trefflich die lectüre des Xenophon vorbereiten. — Der griechische ausdruck ist fast durchweg grammatisch correct. aufgestoszen ist mir nur: st. 3 παλαιός (besser γεραιός), 13 ἀσέβεια καὶ δικαιοσύνη ἀδελφά ἐστι und 43, 5 καθαρά ἐστι τὸ πῦρ καὶ ὁ αἰθήρ (verständlicher ἀδελφαί εἰσι und καθαρόν ἐστι), 67 τοῦ τοῦ, 113 ἐὰν θαυμάζωμεν (besser εἰ θαυμάζομεν), 114 u. ö. σώζω und σέσωσμαι st. σῴζω und σέσῳσμαι, 169 ὡς μὴ οὖσαν st. ὡς οὐκ οὖσαν, 187 τοιαύτην τὴν φυγήν st. τὴν τοιαύτην φυγήν, 187 τοῦ βασιλέως vom Perserkönig, 189 οὔκ st. οὔ, 199 u. ö. ἔκραγον st. ἀνέκραγον, 214 γένοιντο im nebensatze der or. obl. st. ἐγένοντο, 214 τεθνήξομαι st. τεθνήξω. zu rügen ist eine gewisse unachtsamkeit in der behandlung des ν eph. der verf. will es offenbar nur vor vocalen angewendet wissen, aber nicht selten setzt er es auch vor consonanten und am schlusse des satzes, und öfter fehlt es wieder vor vocalen. inconsequent ist er auch im gebrauch des kommas bei participialconstructionen. bald ist das particip, wie es seine natur verlangt, ohne interpunction mit dem übergeordneten satze verbunden, bald ist es durch ein komma getrennt. dem griechischen stil merkt man anfangs den geringen wortschatz an, mit dem der verfasser sich behelfen musz, später aber ist er so gut, als er nur in einem übungsbuche sein kann, das möglichst viele beispiele zur einübung der formenlehre liefern soll. — Weniger günstig vermag ich über den

ausdruck in den deutschen stücken zu urteilen. der mit recht von vielen seiten gestellten forderung, dasz der deutsche ausdruck in den übersetzungsbüchern das sprachgefühl der gebildeten nicht verletzen und die entwicklung desselben bei dem schüler nicht beeinträchtigen dürfe, genügt K. noch wenig. statt den schüler über einen dem deutschen entsprechenden griechischen ausdruck etwas nachdenken zu lassen und ihm, wo es nötig ist, durch eine note zu hilfe zu kommen, hat er sich fast auf jeder seite mehr oder weniger anstöszige gräcismen zu schulden kommen lassen, ein übelstand, der in einer zweiten auflage notwendig beseitigt werden musz. — Der inhalt der übungsstücke kann mit wenigen ausnahmen als angemessen, z. t. sogar als recht ansprechend bezeichnet werden. anstosz wird man nur nehmen an sätzen wie 6, 2; 32 anf.; 47, 2; 49, 2; 51, 13; 88 (τοῦ μὲν Ἀλκιβιάδου τὸ τοῦ βίου τέλος ἦν αἰσχρόν, τοῦ δὲ Πλάτωνος μαθητὴς ἦν Ἀριστοτέλης) und an den manchen stücken angefügten sprichwörtlichen redensarten, die ohne erklärung des lehrers gar nicht verständlich sind, wie 48, 61, 73, 8, 114, 141. — Was endlich den umfang des übersetzungsstoffes betrifft, so halte ich es selbst unter günstigen verhältnissen für unmöglich, ihn in zwei jahren zu bewältigen. ich glaube sogar nicht, dasz es genügt, wie K. für kürzere jahre und schwächere generationen vorschlägt, im ersten teile cap. XIII, XVI und XX unübersetzt zu lassen und XV, XVIII und XIX der obertertia zu überweisen; sondern es wird nötig sein, auch in andern abschnitten dieses und jenes stück zu überschlagen. dies ist aber auch recht wohl möglich, da der lehrer sicherlich an nicht wenigen stellen mit einem drittel oder der hälfte des gebotenen stoffes auskommen wird, um den betreffenden abschnitt der grammatik einzuüben. es wird ihm sogar dadurch die im interesse der repetenten so wünschenswerte gelegenheit geboten, mit dem übersetzungsstoffe alljährlich zu wechseln. schwierigkeit machen nur die für die überschlagenen stücke angegebenen vocabeln, welche in später zu übersetzenden abschnitten wiederkehren.

Nach diesen auseinandersetzungen fasse ich mein urteil über das Kohlsche übungsbuch dahin zusammen: es bezeichnet einen groszen fortschritt gegen die ältern übungsbücher und ist auch den ähnlich angelegten übungsbüchern von Meurer und Bachof vorzuziehen. an einem den schüler interessierenden stoffe übt es in angemessener ordnung und in ausreichender weise die griechischen formen und macht den schüler mit den wichtigsten syntaktischen regeln bekannt. auch erleichtert, beziehungsweise verwertet es in zweckmäsziger weise die lectüre der anabasis. die noch vorhandenen mängel wird ein umsichtiger lehrer zum grösten teile unschädlich machen können, und bei einer neuen auflage werden sie leicht zu beseitigen sein.

Mülheim a. d. Ruhr. H. Fritzsche.

16.

THUKYDIDES SECHSTES BUCH. ERKLÄRENDE AUSGABE VON FRANZ MÜLLER. Paderborn, Schöningh. 1888.
THUKYDIDES SIEBENTES BUCH. ERKLÄRT VON FRANZ MÜLLER. ebd. 1889.

Innerhalb eines jahres sind die ausgaben der bücher Z und H des Thukydides von Fr. Müller erschienen, auf welche, nach andeutungen des herausgebers, schon in diesen jahrb. 1886 hft. 7 hingewiesen wurde. da die betreffenden bücher des Thukydides sachlich ein ganzes bilden, so möge beiden ausgaben eine gemeinsame besprechung zu teil werden.

Alle vorzüge, die in jener anzeige der ausgabe des buches B 1—65 zugesprochen wurden, finden sich auch hier wieder, womöglich noch kräftiger hervortretend. auf die sachliche erläuterung ist eine geradezu bewundernswerte sorgfalt verwendet worden und mit recht, denn sowohl für den schüler ist eine vollkommene klarheit der situation bei einem schriftsteller, dessen sprache grosze schwierigkeiten bietet, auszerordentlich wichtig und fördernd als auch für den jungen philologen eine einsicht in die behelfe und in die strittigen fragen von unschätzbarem werte ist. wie sehr gerade Müller die rücksicht auf den jünger der philologie im auge gehabt hat, beweist der anhang zur ausgabe des sechsten buches: litteratur zur sprache des Thukydides, welcher sechs enggedruckte seiten umfaszt. war in bezug auf das sachliche in buch B die pest besonders zur nachforschung anreizend, so ist in diesen büchern die stadt Syrakus und deren umgebung ein gegenstand gründlicher studien des herausgebers gewesen. unterstützt wurde das streben nach umfassender sachlicher erklärung durch das erscheinen der topografia archeologica di Siracusa von Holm, F. S. Cavallari und Christoforo Cavallari, Palermo 1883, übersetzt von B. Lupus, Straszburg 1887 (vgl. auch des letztern programmaufsatz des protest. gymn. in Straszburg 'die stadt Syrakus im altertum' 1885). beigegeben sind sowohl dem 6n wie auch dem 7n buche karten, und zwar eine karte von Sicilien und eine karte von Syrakus zu buch 6; eine karte von Syrakus, angepasst den verhältnissen in H, eine karte für den rückzug der Athener zur ausgabe des siebenten buches. die sacherklärung wird ferner noch berücksichtigt durch kurze treffend ausgewählte stellen aus geschichtswerken, vor allem aus E. Curtius, Busolt, Holm gesch. Siciliens im altertum, Grote, übers. von Meissner. dem sachlichen überblick dienen die vorausgeschickten inhaltsangaben und dispositionen, beim 7n buche die einteilung des sicilischen feldzuges nach O. Frick lehrproben u. lehrgänge 1886 hft. 9.

Die ausgabe des 7n buches enthält einen nachtrag von 17 zum teil enggedruckten seiten über strittige dinge im seewesen, wobei auf Breusing 'die nautik der alten' und auf Assmanns

art. 'seewesen' in A. Baumeisters denkmäler des class. altertums stetig bezug genommen wird.

Nach diesem flüchtigen überblick über das, was die ausgabe Müllers den lesern bietet, kann man urteilen, welchen fleisz und welche begeisterung der herausgeber seinem unternehmen gewidmet hat, unterstützt auch vom verleger, der für vollkommene ausstattung gesorgt hat.

Unterz. berichterstatter hatte zu buch 2, 1—65 in hinsicht auf die sprachliche seite der erklärung einen wunsch geäuszert, der vielleicht zu weitgehend war, wenn man die anlage der grammatischen hilfsmittel in rechnung bringt. Müller erklärt im vorwort zu buch 6, dasz er nach muster von Ciceros rede p. Sestio durch Bouterweck, Gotha, Perthes 1883, gelegentlich an passenden stellen winke und erinnerungen, auch unter benutzung herkömmlicher, schwer zu ersetzender terminologie, in aller kürze zu geben fortfahre. und dieser vorgang ist auch zu billigen, wie denn ausdrücklich bemerkt sei, dasz die grammatischen noten, besonders über den sprachgebrauch des Thukydides knapp gehalten und doch vollkommen über den sachverhalt aufklärend sind. was die herkömmliche terminologie anlangt, so ist unterz. nicht für eine beseitigung derselben in allen fällen, das wäre ein unkluges unternehmen; er möchte nur das gewisse äuszerliche handhaben derselben eingeschränkt wissen. dasz der unterz. in diesem punkte nicht nur bemängelt, sondern es selbst besser zu machen versucht, wird hoffentlich seine 'grammatik des Homerischen dialekts', Paderborn, Schöningh, beweisen. in der bearbeitung des 6n und 7n buches hat unterz. nichts gefunden, was ihm anlasz gäbe, die gekennzeichnete art, mit der hergebrachten terminologie umzugehen, der verurteilung zu überweisen. bezüglich des ἄν zu 6, 10, 4 ist die bemerkung ganz richtig, nur ist der ausdruck 'verstärkt das subjective moment einer behauptung' zwar für die wirkung zutreffend, nicht aber für die wahrscheinliche natur der partikel. dies sei bemerkt nicht für den commentar, sondern als andeutung darüber, wie man form und inhalt auch in der syntax scheiden müsse. näheres darüber zunächst für Homer in der angekündigten grammatik. § 5 desselben cap. erscheint ein εἰ in einem nicht real bedingenden satze, wozu M. bemerkt: «εἰ scheinbar hypothetisch». für das augenblickliche bedürfnis genug, für jemand aber, der nicht genau bekannt ist mit dem falle, rätselhaft. solche fälle erscheinen auch bei Homer, z. b. Α 280. 564. Δ 321. Ξ 331. 337. εἰ ist eben ursprünglich local-deiktisches adverb, welches auch interjectionell verwendet werden konnte, oder welches sich mit αἴ zur einheit der function verband; εἰ ist also hier gleich 'während', nicht 'wenn'. zu buch 7, 2, 1 ist das τάχους in der verbindung ὡς εἶχον τάχους wohl nicht ablat. gen. abhängig von εἶχον, sondern wie zahlreiche andere ähnliche verbindungen von ποῦ, ποῖ, πόθεν beweisen, genitiv der bestimmung zu dem nominalen inhalte des adverbs. ὡς ist in den zu 7, 42, 2 angeführten verbindungen grundsätzlich 'ver-

gleichend', von diesem ausgangspunkte gelangt man auch zum ὡς im beschränkenden sinne und zur bezeichnung des ungefähren, da vergleich nicht identität ist. der infinitiv verhält sich als nomen gegen das thätigkeitsverhältnis oder das genus verbi gleichgültig (zu 7, 51, 1); das latein. supin macht die sache nicht so auffällig, weil dasselbe vom stamme des partic. pf. pass. in herkömmlicher auffassung gebildet ist.

Diese bemerkungen sollen der gewissenhaften und in der form trefflichen arbeit des herausgebers, auch was die sprachliche erklärung anlangt, keinen eintrag thun; unterz. musz vielmehr um entschuldigung bitten, dasz er eine sache, die ihn freilich sehr beschäftigt, in nicht gerade zwingender weise zur erörterung bringt.

Brünn. Gottfried Vogrinz.

17.

Dr. Theodor Wehrmann, geh. regierungs- und provinzialschulrat. Griechentum und Christentum. Gesammelte vorträge. Ferdinand Hirt. Breslau 1888. 216 s. 8.

Das vorliegende buch eines um das höhere schulwesen in langjähriger, einfluszreicher thätigkeit hochverdienten mannes ist vor vielen andern besonders aufmerksamer beachtung weiterer kreise würdig, da es nicht etwa lediglich eine geschickte zusammenstellung von erkenntnissen bietet, welche durch andauerndes fleisziges studium manigfacher älterer und neuerer schriften gewonnen sind, sondern auf reicher und tiefer lebenserfahrung beruht und warmes zeugnis ablegt von einem paradiesesfrieden, welcher dem gläubigen betrachter der ewigkeit beseligend entgegenstrahlt, aber auch schon für die gegenwart innere ruhe und kraft zu heilsamer arbeit einflöszt: die langsam gereifte, doch süsz schmeckende frucht des gewis innerlich bewegten, aber harmonisch sich abschlieszenden lebens eines schulveteranen, welcher, ohne herbigkeit und ohne lästigen zwang, das jüngere geschlecht von der vielfach herschenden unklarheit und oberflächlichkeit der gegenwart zu ernstem nachdenken über die wichtigsten fragen des daseins, zu einem kraftvollen, beglückenden idealismus ohne phantasterei mit ebenso viel entschiedenheit wie ruhe aufruft, indem er nicht flüchtig zu überreden, sondern innerlich zu überzeugen strebt. mancher lehrer oder candidat wird darum dies werk mit rechtem nutzen für sich selbst und für seine schüler durcharbeiten, und auch reifere schüler, besonders primaner höherer lehranstalten, lassen sich durch diese lectüre nachhaltig anregen und fördern, weshalb das Wehrmannsche buch auch zur anschaffung für lehrer- und schülerbibliotheken zu empfehlen ist.

Ich bleibe mir in diesem lobe treu, da ich schon vor einer reihe von jahren den fünften vortrag 'der wert des menschlichen lebens',

vielleicht den unmittelbar am meisten praktischen, öffentlich lebhaft empfohlen und später den achten 'die kraniche des Ibykus', als einen für die unterrichtspraxis bei der erklärung von gedichten vorbildlichen, mir zum abdruck in meinem 'evangelischen monatsblatt für die deutsche schule'[1] erbeten habe, in welchem darauf mehrere der hier vereinigten vorträge gedruckt und vielfach mit groszer teilnahme gelesen worden sind.

Darf ich zunächst auf den zuletzt genannten vortrag eingehen, so schwebte mir, schon als ich ihn in Stettin hörte, eine traurige, seit meinen schülerjahren vielfach gemachte erfahrung vor, von einem bedauerlichen ungeschick, mit dem nicht selten lehrer, oft infolge mangelhafter didaktischer und pädagogischer vorbildung, die lesung von gedichten in der muttersprache sowohl wie in fremden weder anregend und anziehend noch wirklich fruchtbar für die gemütsbildung zu machen wissen. bei dr. Wehrmann fand ich so recht das gegenteil. vielleicht damals ohne nähere bekanntschaft mit den grundrissen der Herbart-Ziller-Stoyschen ideen, verstand es der meister, die sogenannten formalstufen und was damit zusammenhängt glücklich zu benutzen und dadurch ein abgerundetes ganzes zu schaffen, wie es jede einzelne lehrstunde und jeder kreis von zusammengehörigen lehrstunden sein sollte. natürliche anknüpfung an das bekannte, geschickt gruppierende einleitung, erregung des interesses für die bevorstehende erklärung, klare gliederung, darbietung, erläuterung des einzelnen und des ganzen in passender verflechtung, zusammenfassender rückblick, vertiefung und anwendung — alles kommt hier in der weise zu seinem rechte, dasz nicht nur sprachliches und künstlerisches verständnis geweckt, sondern auch das sittlich religiöse bewustsein, der ganzen richtung Schillers gemäsz, geläutert wird. so kann der vortrag als ein lebendiges muster für die erteilung des lectüreunterrichts gelten, der hier und da noch nicht in geist- und gemütbildender weise erteilt zu werden scheint und so anlasz bietet für immer neue klagen gegen die gymnasien, welche nicht aus deren wesen, sondern nur aus leider vorhandenen misbräuchen erklärlich sind, die indes den grundsätzen der pädagogik und den verordnungen der behörden widersprechen.

Sonderlich dem deutschen unterricht kommt der letzte vortrag 'Schillers freiheitsideal', zu gute. so viel ich beobachtet, sind bei der behandlung dieses für unsere jugend und unser volk einzig bedeutsamen und doch zugleich von den schranken seiner zeit nicht unbeeinfluszten und darum teilweise gefährlichen dichters

---

[1] der neunte jahrgang soll unter dem titel 'evangelisches monatsblatt für deutsche erziehung in schule, haus und kirche von gymn.-dir. prof. lic. dr. A. Kolbe' im selbstverlage des deutschen evangelischen schulvereins in Treptow a. R. in monatlichen heften von je 2 bogen erscheinen. preis im buchhandel oder durch die post 4 mark; für vereinsmitglieder, die 3 mark beitrag zahlen, umsonst.

zwei klippen uns lehrern bedrohlich. bald wird durch eine die kritik unzeitig und übermäszig weckende nörgelei und kleinmeisterei der genusz den schülern verleidet und das beste im gymnasialleben, der schwung der begeisterung, niedergehalten; bald tritt eine einseitige, blinde vergötterung des genies hervor, so dasz die nüchternheit und die wirkliche wahrheit gefährdet wird. von beiden einseitigkeiten hält sich die Wehrmannsche darstellung frei. in bewundernder liebe huldigt er dem edlen sänger und menschen und weisz dadurch auch andern wohlberechtigte liebe für Schiller einzuflöszen. daneben aber beleuchtet er leben und werke des dichters von einem ernsten christlichen standpunkte und zeigt, was ohne höhere offenbarung dem natürlichen seelenadel doch gebricht. wichtig ist das schon bei beurteilung der flucht des jungen dichters aus Stuttgart, welche nur zu oft als notwendig gepriesen wird, was ja nicht ohne verwirrende wirkung für das schülerherz bleiben kann. noch einschneidender aber belehrt der hochverehrte herr verfasser in betreff des Tell in gründlicher darlegung, die mit bezugnahme auf Goethe, Börne, fürst Bismarck und die heilige schrift das antike moment in dem stücke aufweist, das leicht revolutionären neigungen vorschub leisten könne, wie denn Hödel und Bebel sich auf Schillers Tell berufen hätten. wie leicht glaubt in der that auch der secundaner der bezaubernden darstellung des dichters und macht dessen lebendig ausgeführte gestalten unbedingt zu seinen idealen! und berichtigt der lehrer dergleichen regelmäszig?

Begegnet mithin dieser vortrag einer ungesunden schwärmerei für lieblingsdichter, so wehrt der vorhergehende, 'der cyniker Diogenes', einseitiger überschätzung der philosophie, zu der lernende jünglinge wie trockene stubengelehrte nur zu sehr neigen. die grösze Griechenlands, die ohne philosophie durch die kraft gläubigen gemüts zu stande gekommen, wird uns hier der sophistik gegenübergestellt, woran sich eine kurze charakteristik der wirksamkeit des Sokrates und seiner nachfolger schlieszt, unter denen dann Diogenes in seiner grösze und seiner einseitigkeit geschildert wird, von dem sich schlieszlich die betrachtung zu den stoikern und den ahnungen Platos, ja zu der erfüllung derselben in Christo wendet.

Ähnlich finden im siebenten vortrage die griechischen mysterien eingehende darstellung und liebende anerkennung; zugleich wird aber die erfüllung jener schattenhaften ahnungen in dem Christentum betont.

Auch der fünfte vortrag 'griechische mythologie und christliche bildung', gehört in diesen kreis. indem hier warme anerkennung des wertvollen in der götterlehre und der herlichen kunstwerke des classischen altertums mit besonnener würdigung vom christlich-modernen standpunkte sich eint, erhalten wir für den altclassischen, aber auch für den gymnasialen religionsunterricht schätzbare winke.

Dem religionsunterrichte sonderlich, zugleich allerdings

auch vielfach der naturbetrachtung, dienen die drei ersten vorträge, näher dem richtigen verständnis jenes wunderbaren ersten buches der bibel, von welchem schon Luther sagte 'Genesi nihil pulcrius, nihil utilius', und von welchem noch Goethe in seiner selbstbiographie so viel zu rühmen hat. 'das rätsel der schöpfung' (s. 7—27) geht von den philosophen des altertums aus und thut die überlegenheit der offenbarung dar, worauf die abhandlung das unhaltbare an neueren hypothesen von naturforschern, doch in gerechter würdigung der naturwissenschaft als solcher, nachweist. praktischer wird der folgende vortrag 'das paradies und das goldene zeitalter', welcher auszer der wahrheit eines anfänglichen und eines zukünftigen paradieses für den gläubigen Christen das vorhandensein eines dritten paradieses im frieden des eignen herzens erschlieszt und so dazu anregt, diesen frieden sich anzueignen. endlich bietet der vortrag über die sündflut reichen, vorsichtig verwerteten stoff aus der naturwissenschaftlichen litteratur wie aus den überlieferungen der völker zur apologetischen behandlung jenes merkwürdigen ereignisses der urgeschichte, über welches der unterricht der höheren schule auf der oberstufe ohne jede kritische erörterung heutzutage schwerlich hinwegkommen kann, wo die jugend vielfach zweifel, die aus ihrer journallectüre und sonst gierig aufgelesen sind, in die classe mitbringt.

Will man aber vielleicht dergleichen als minder wichtig zurückstellen, so ist der blick in die weltgeschichte, welchen uns 'gottes finger in der weltgeschichte' (s. 78 ff.) thun läszt, doch für jeden gebildeten von höchstem interesse. während die antike philosophie die fragen nach ursprung, plan und ziel der welt, trotz alles scharfsinns nicht gelöst hat, so hören wir hier, wie die richtige geschichtsbetrachtung von Paulus gelehrt worden, aber immer noch nicht allgemein in der Christenheit, in der neben der fülle biblischen glaubens bei Luther[2] ein Schiller mit seiner wesentlich rationalistischen betrachtungsweise dastehe. aber selbst Ranke erhebe sich in seiner geschichtsdarstellung nicht zu der klaren anerkennung des göttlichen waltens, wie sie einst E. M. Arndt innig empfunden und später kaiser Wilhelm I und Geibel treffend ausgesprochen hätten. sollte hierin nicht wirklich für die behandlung der geschichte, auch für die rein wissenschaftliche, vollends aber für die pädagogische ein beachtenswerter wink liegen?

Mit dem fünften vortrage 'der wert des menschlichen lebens', kehren wir zu unserem ausgangspunkte zurück. die einfache und doch so hochwichtige frage wird durch eingehen auf alte und neue philosophen interessant. sie gewinnt aber die höchste, weit über ein blosz schulmäsziges erkennen hinausgehende bedeutung durch die verknüpfung mit den forderungen der bibel, und auch an dieser stelle bekundet der herr verfasser eine von jeder ein-

---

[2] der vortrag ist ursprünglich am 10 nov. 1885 gehalten worden.

seitigkeit freie, entschiedene, warm, aber mild vorgetragene ideale und zugleich praktische lebensauffassung, wie sie nicht am wenigsten bei dem erzieher und schulmann grundvoraussetzung für eine wahrhaft ersprieszliche berufsthätigkeit bildet.

Indem das buch in solchem sinne zu stärken sucht, ist es eine zweifellos wohlthätige ergänzung der bildungsmomente, welche nur zu leicht in einseitiger auswahl unsern jungen lehrern bei der vorbereitung für das lehramt zuflieszen. hier wie in Ludwig Wieses lebenserinnerungen und amtserfahrungen kann man den festen grund finden, von dem wir uns nicht entfernen dürfen, wenn wir dem berufe christlicher erzieher treu bleiben wollen, ohne den auch methodische virtuosität — so hoch sie übrigens zu schätzen ist — eine, schlieszlich hinfällige, form wird.

Mit herzlichem danke für die heilsame anregung, welche der herr verfasser in so klarer und das gefühl ansprechender darstellung gewährt, scheiden wir von seinem schönen buche, dem wir viele aufmerksame leser wünschen.

Treptow a. Rega. Kolbe.

18.

DIE KUNST DES VORTRAGS. VON EMIL PALLESKE. ZWEITE AUFLAGE. Stuttgart, Carl Krabbe. XVI u. 276 s. 8.

Mit Arthur Jung, der dem am 28 october 1880 vorzeitig heimgegangenen meister der rhetorik in dieser zeitschrift, heft 1 des jahrg. 1881, einen ehrenden nachruf widmete, werden sich gewis noch manche collegen der erhebenden und anregenden stunden erinnern, welche sie den vorlesungen Emil Palleskes verdanken. in seltener weise gebot dieser classisch durchgebildete anagnost über alle mittel eines künstlerisch vollendeten und damit sicher wirksamen vortrags. mit Rud. Genée der maszvollen Tieckschen schule angehörend, wuste er überall zwischen verstiegen oratorischer declamation und theatralisch übertreibender manier den richtigen mittelton lebensvoller dramatischer wahrheit zu finden. wie auf einer idealen bühne stiegen die hohen gestalten der Schillerschen und Shakespeareschen tragödie vor uns auf; mit so sicherem blicke hatte Palleske erschaut und erfaszt, was die innerste natur ihres wesens ausmacht, so meisterhaft redete er die sprache der stärksten männernatur wie der zartesten frauenseele, des trotzigen helden wie des liebenden jünglings. eben diese von einer erstaunlichen modulationsfähigkeit des organs unterstützte lebendige charakteristik, diese treue mimik der situation erhob seine rede zu jener farbenreichen anschaulichkeit, welche die phantasie der hörer entzündet und somit den hebel in bewegung setzt, wodurch der poet seine wunderbare wirkung auf das menschliche gemüt ausübt.

Nur das geübte ohr vernahm oder ahnte wohl in dem so leicht

und frei dahinströmenden vortrage die vorausgegangene mühe und sorgfalt einer streng künstlerischen vorbereitung. hatte doch auch Palleske in seiner jugend u. a. mit der aussprache des r zu kämpfen, derselben schwierigkeit, welche Cicero in der bekannten stelle de oratore vom Demosthenes erwähnt. bis ins einzelne zeigt uns nun das oben bezeichnete buch, wie Palleskes so virtuos ausgebildete darstellungsgabe keineswegs der spielenden leichtigkeit des genies eigen, sondern eben nur die reife frucht eingehenden eifrigen studiums und steter gewissenhafter selbstbeobachtung und selbstkritik war. besonders erweisen dies die zehn ersten capitel des buches (s. 1—73), welche auf einer 'wanderung durch die werkstatt der sprache' das technische material des vortrags behandeln.

Aber selbst auf diesem rein lautphysiologischen gebiete, wo ausführlichst von kehlkopf, stimmbändern, mundhöhle, nase, gaumen, zunge, zähnen, lippen die rede, weisz die überaus gewandte und geschmackvolle darstellung den sonst fast unvermeidlichen trockenen lehrton aufs glücklichste zu vermeiden. wenn Roderich Benedix in seinem verwandten buche 'der mündliche vortrag' wie auch in seinem 'katechismus der redekunst' mit einer menge von regeln und vorschriften die sache gut zu machen glaubte, so sagt dagegen Palleske in richtiger heiterer laune: 'o lieber Benedix, non bene dixisti.' auch in seiner 'kunst des vortrags' macht eben wieder 'der vortrag des redners glück'. eben das ungekünstelte, leichte und sichere in seiner darstellung und daneben der ungezwungene feine humor machen die lectüre des buches zu einem wahren genusz.

Es ist wohl anzunehmen, dasz sich Palleske besonders Ernst Legouvés l'art de la lecture, worauf er mehrmals verweist (s. 8. 265. 296 1e aufl.), zum vorbild genommen. und da hat er denn in der that den eigensinnigen deutschen schulmeister, 'der sich überall ohne rücksicht auf sein publicum vertieft', einmal gründlich verleugnet. sein buch hat die gewöhnlichen vorzüge gut geschriebener französischer werke: eleganz und klarheit der darstellung; es zeigt die ganze leichte grazie des französischen esprits. so sagt er denn, fast als hätte er eine schwäche zu bekennen, im vorwort: 'wenn mein buch trotz seiner leichtern form dennoch hofft, von wissenden und lehrenden beachtet zu werden, so geschieht es, weil darin ein gegenstand des allgemeinen unterrichts: lesen und vorlesen als die grundlage der kunst des vortrags angesehen wird. auf diesen unterricht ist rücksicht genommen, und zwar bis zu dem grade, dasz die neuesten forschungen der physiologie für die begründung der aussprache, für die erklärung des wohlklangs befragt sind.'

Da wir es uns wohl versagen müssen, auf die längere einleitende partie des buches, die betrachtungen und ausführungen über die erste entwicklung und übung der sprachlichen organe (s. 1—73) hier des weiteren einzugehen, ziehen wir im folgenden die capitel in betracht, welche für den deutschen unterricht von unmittelbarem praktischen wert erscheinen und besonders auf die in unsern schulen gepflegten

declamations- und redeübungen nähern bezug haben. dasz es mit diesen bei uns meist nicht zum besten bestellt ist, läszt sich wohl ohne grosze widerrede behaupten. wäre nicht mit einigen festlichen anlässen, wie kaisers geburtstag, Sedanfeier, abiturientenentlassung, ein sanfter zwang für ein freieres, unbefangenes auftreten der schüler vor dem publicum geboten, so bliebe gewis der bescheidenen halbschwester der Musen, der Peitho, ein recht kümmerlicher raum bemessen. mit recht hat daher die letzte directorenconferenz der provinz Hannover auch die pflege des öffentlichen vortrags zum gegenstand ihrer verhandlungen genommen. hierdurch veranlaszt wurden die beiden realprogymnasialprogramme von Einbeck (Franz Hoffmann): 'die declamation deutscher gedichte an höheren lehranstalten' und Ülzen: 'über den poetischen memorierstoff im deutschen unterricht.' der verfasser des letztern, oberlehrer dr. Roesener, verweist denn auch (s. 11 anm.) auf unsern Palleske: 'die trefflichste anleitung zu einem ausdrucksvollen vortrage von gedichten jeder art gibt Palleske in seiner «kunst des vortrags» (Stuttgart 1880), ein buch, dessen lectüre jedem lehrer des deutschen zu empfehlen ist.'

Als ein in dieser richtung recht brauchbares, der schulmäszigen nutzung bestimmtes buch nennen wir mit dieser gelegenheit auch Armknechts eklogen (Emden, W. Haynel, 1878), eine sammlung von 90 classischen gedichten, welche der herausgeber auszer den nötigen erklärungen und litterargeschichtlichen vermerken auch mit metrischen einleitungen und hinweisen für den vortrag versehen hat. die in letzterer hinsicht, etwa wie unsere musikalischen vortragsbezeichnungen zu den noten, in den text eingefügten bemerkungen bezeichnen die bei der declamation zu beachtenden pausen, wie stimmwechsel, steigerung oder mäszigung des tones und was sonst auffassung und vortrag zu fördern geeignet erscheint. in der tendenz verwandt, nach anlage und ausführung aber sehr verschieden erscheint die bedeutsame, so recht aus dem vollen einer reichen erfahrung geschöpfte schrift Palleskes. was dort im einzelnen fertig angegeben, ist hier innerlich ausgeführt und entwickelt, jede betreffende dichtung in ihrem lebendigen wesen und als organisches ganze gefaszt. da ist doch einmal wieder kein buch aus büchern, kein 'ragout von anderer schmaus', auch keine neu besorgte rhetorik und poetik (wie neuestens Calmbergs vielberühmte 'kunst der rede'), sondern eine durchaus auf eignem boden erwachsene, frisch und frei aus sich gearbeitete schrift, von deren reichem und anziehenden inhalt die nachfolgende kurze skizzierung zeugnis geben mag.

Nachdem in den capiteln 11—14 (s. 73—129) von aussprache und betonung, dann im allgemeinen von recitieren und declamieren, tact und masz gehandelt worden, verbreitet sich das 15e capitel (s. 129—164) über den vortrag von lyrischen dichtungen. fern aller grauen theorie, gibt hier Palleske eine eingehende würdigung Klopstocks, der in die bis dahin von dem langsam gemessenen kirchenliede oder dem müden Alexandriner beherschte deutsche dichtung

mit dem Messias das lebhaftere masz des dactylus einführte und dann seine reformatorische that in den rhythmisch bewegteren, wie edler und zarter empfindung vollen oden fortsetzte und vollendete. 'so äuszerlich und gering das jetzt aussieht, es war doch ein bewunderungswürdiger fortschritt, als Klopstock in die saiten griff und plötzlich der erstaunten sprache, die sich mühsam in zopf und puder, im steifen menuettpas bewegte, den heroischen vers der Griechen, den hexameter, aufspielte. die Messiade im masze Homers und Vergils zu schreiben, so unvollkommen der versuch auch ausfallen muste, war ein genialer gedanke. vom dactylus allein, der ganz im geist unserer sprache die stammsilben hervorhob, die formsilben in wörtern wie «bildete, waltende» als kürzen zurückwarf, war allein die «erhabene odenbeflügelung» zu erobern, welche Platen mit recht als epochemachend neben Luthers und Melanchthons verdienste um die hochdeutsche sprache stellt.'

Und weiter heiszt es dann von den oden, deren heute wohl seltener voll anerkannte vorzüge sowohl die allgemeinere betrachtung, wie die feinsinnige analyse der als beispiel gewählten 'frühen gräber' in helles licht setzt, in treffendster weise und mit edel gehobenem ausdruck: 'von diesen oden aus drang der lebhaftere rhythmus in alle dichtungen ein, ja selbst die prosa nahm, wie Goethe anerkennt, an dieser erneuerung teil. die sprache erhielt flügel. der «tanz der silben», den Herder an Klopstocks oden rühmt, hat ein wunderbar ideales gepräge. so tanzen schönere völker, so tanzen göttliche gestalten, aus sanftem zögern zu leichtem schwung sich erregend, vom schwunge zurück zum zögernden schritt sich mäszigend.' und neben diese seltene rhythmische kunst, die Palleske an beispielen aus dem 'Zürchersee', dem 'eislauf', dem 'schlachtgesang' näher nachweist, tritt in gleicher vollendung der ausdruck echter, reiner empfindung. 'man erwartet bei einem so uferfesten masz kein freies ausströmen der empfindung. und doch überrascht uns gerade die ode, weil sie in dem wechsel von schwung und schritt oft der prosa ganz nahe kommt, mit den allernatürlichsten, unmittelbar dem leben entnommenen seelenlauten. Hölderlin hat diesem zusammenklang von innigster empfindung und strengstem rhythmischen masz seine herlichsten oden zu danken. er erbte ihn von Klopstock und Hölty. empfindung, edle und zarte empfindung, das war der andere jungbrunnen, den Klopstock neben dem des rhythmus erschlosz. ein trunk aus diesem brunnen musz die lippe des lesers netzen, ehe er die dichtungen vorträgt.'

In besprechung der Goetheschen lyrik werden neben den odenartigen gesängen besonders die kleineren lieder, wie 'rastlose liebe', 'auf dem see', 'frühzeitiger frühling', hervorgehoben, 'unvergleichliche perlen der lyrik, von einer grazie und bestimmtheit des rhythmus, wie sie weder ein deutscher noch ein ausländischer dichter im entferntesten erreicht hat.'

Als den vollender der Klopstock-Goetheschen geistesthat be-

zeichnet Palleske dann Schiller. 'seine lyrik fordert ebenso sehr zum lautlesen auf, wie sie die begleitung der musik abweist.' in eingehender analyse werden besonders das lied von der glocke, 'das gröste rhythmische meisterwerk aller zeiten und völker', und 'die schlacht' besprochen, wobei der verfasser mit feinster nachempfindung auf die fülle von charakterisierenden und malenden rhythmen aufmerksam macht. überaus wohlthuend berührt — zumal gegenüber dem modernen, eigentlich doch alle höhere und wahre poesie verleugnenden realismus — die von edler pietät erfüllte aufrichtige begeisterung, womit Palleske neben der technischen meisterschaft die ideale weihe Schillers hervorhebt, deren abglanz jeden vortrag seiner dichtungen umstrahlen müsse. 'man wird es jedem tüchtigen und seelengesunden schüler, welcher Schillers «schlacht» oder «die glocke» spricht, anmerken, dasz sein geist ein festkleid angelegt hat.'

Das 16e capitel behandelt den vortrag epischer dichtungen. hier empfiehlt Palleske, in übereinstimmung mit Wilhelm Jordan, für die eigentlich erzählenden partien einen möglichst einfachen und ruhigen, ziemlich gleichmäszig gehaltenen ton, wie er eben auch bei den alten rhapsoden in gebrauch gewesen sein mag und wie noch wohl die märchenerzählerin thut, um das kindliche gemüt zu empfänglicher und behaglicher ruhe zu stimmen. die art des freieren, situation und dialog in ton und tempo lebendiger malenden vortrags charakterisiert Palleske an Goethes Hermann und Dorothea, wie etwa der dichter selbst nach Jean Pauls andeutung seine dichtung einst im vertrauteren kreise vorgelesen (s. 195—200 der 1n aufl., in der 2n aufl. leider ausgefallen).

Das 17e capitel bespricht den vortrag von Gellerts fabeln und fabulierenden erzählungen, der, anscheinend unbefangen und doch mit den feinsten pointen und nuancen ausgestattet, freilich einen virtuosen vorleser verlangt. den hier erforderlichen, nach Lafontaines muster gebildeten, leichten, neckischen ton zu treffen, ist, wie das humoristische überhaupt, eine aufgabe, die über den engen rahmen der schule hinausgeht. um so mehr ist das folgende ausführliche capitel 'vortrag von balladen' (s. 180—208) so recht für den schulgebrauch geeignet. da weisz Palleskes feingebildeter poetischer sinn in eingehender besprechung der Leonore, des Erlkönigs, Fischers, Tauchers zahlreiche schönheiten aufzudecken, worüber man sonst so leicht hinwegliest. indem Palleske auch hier wieder in seiner frischen, anregenden weise und mit steter rücksicht auf den declamatorischen effect das kühl theoretisierende und reflectierende hinter das warm empfundene und anschauliche zurücktreten läszt, erreicht er wirklich für den dichter, was dieser sich nur als bestes wünschen mag: dasz sein lied durch den vortrag lebendig werde, dasz es mit der mutigen stimme der jugend frei hinaustöne und in weiten kreisen erfreulich fortwirke. von der musikalischen composition der oben genannten Goetheschen balladen (Erlkönig und Fischer) meint Palleske mit vollem recht, dasz nur, wenn kein an-

derer klang dreinrede, die ganze fülle von süszester sprachmusik, mit welcher der dichter diese lieblingskinder seiner phantasie beschenkte, in voller eigenheit sich entfalten könne. und auch wir meinen trotz Schubert und Löwe, dasz da die worte von den weichen, wiegenden wellen des rhythmus getragen, in ihrer eignen bestrickenden melodie zu schön seien, um noch componiert zu werden.

Im 19n capitel 'vorlesen von dramen' bemerkt Palleske zunächst gegen Immermann und gewissermaszen pro domo, insofern Palleskes thätigkeit als öffentlicher vorleser sich vorzugsweise auf diesem gebiete bewegte, dasz 'diese neue art', ein dramatisches gedicht dramatisch d. h. mit ausdruck von charakter, geschlecht und leidenschaft vorzutragen keineswegs 'erst von Tieck erfunden' sei, sondern so alt wie die kunst der dramatischen darstellung selbst. er verweist dafür auf den greisen Sophokles, der, wie Cicero in seiner schrift über das alter berichtet, den richtern seinen eben vollendeten Sophokles auf Kolonos vorgelesen, auf den jungen Terenz, der dem gefeierten Cäcilius, den jungen Atticus, der dem hochbetagten Pacuvius ein neues eignes stück vorgetragen. bekannt sind zudem die excessiven vorlesungen der römischen kaiserzeit, worüber auszer den satirikern (vgl. Persius' erste satire) besonders der jüngere Plinius in seinen briefen berichtet. 'auch in viel spätern zeiten dienten vorlesungen dramatischer werke zur vermittlung zwischen dichtern und darstellern, dichtern und publicum. Racine, Molière, Voltaire lasen maszgebenden kreisen ihre neuesten producte vor.' Palleske verweist weiter auf Scribe und für Deutschland auf den dichter Gotter als einen vorläufer Tiecks, dann auf Schröder und Holtei und aus neuerer zeit auf Devrient, Davison, Lewinski. mit befriedigung wird ferner darauf hingewiesen, dasz auch unter den männern der wissenschaft die kunst dramen vorzulesen freunde und jünger gefunden. 'Dahlmann, Löbell, Lohtz, Koberstein waren über den dilettantismus in ihr weit hinausgekommen. Kobersteins schüler sprechen noch heute von seinen Shakespearevorlesungen mit wahrer begeisterung. ich habe von Koberstein Heinrich den vierten, von Dahlmann Platens lustspiele, von Lohtz scenen aus Tiecks Fortunat und aus Aristophanes' Vögeln vortragen hören.' ferner werden als nach dieser seite verdient genannt: professor Werder in Berlin (Hamlet) und die gymnasialdirectoren Wilh. Osterwald in Mühlhausen i. Th., Spilleke in Halberstadt, Köpke in Brandenburg (Tasso). unser Palleske, der nach der theologie einige jahre philologie, vor allem 'wesen und geschichte des dramas' studiert hatte, gehörte als vorleser zur schule Tiecks, die in ihrem schlichten, allem theaterfeuer und schauspielerischen pathos abgewendeten vortrage jeden anklang an die bühne vermied und mehr das ästhetisch-litterarische als das theatralische interesse betonte. Palleske schlieszt die beredte apologie seiner schönen kunst mit der an das Horazische 'migravit ab aure voluptas omnis ad incertas oculos et gaudia vana' (epist. I 1, 187 f.) erinnernden, auch heute nur allzu wahren be-

merkung, dasz das publicum um so mehr blosz schauen wolle, je weniger ästhetische bildung es habe. 'es ist deshalb schon ein zeugnis für die feinsinnigkeit des publicums, wenn es auch einmal auf das äuszere schauen verzichtet, um, unabgezogen durch das auge, den im eigentlichsten sinn poetischen gehalt des dramas zu hören und in dieser geistigsten form blosz innerlich anzuschauen. schlieszt man ja doch auch bei einer schönen musik wohl die augen, um besser und feiner hören zu können. und so ist es erklärlich, dasz in zeiten, wo sich ein classisches repertoir herausgestellt hat, dessen stofflichen inhalt man kennt, das vorlesen von dramen eine selbständige und berechtigte kunst geworden ist, eine treue hüterin des poetischen ideals, welche dazu beiträgt, die nation aus dem oft täuschenden gepränge unharmonischer darstellungen immer wieder auf den unvergänglichen wortgehalt ihrer dichtungen zurückzuführen und für die leistungen der guten bühne ebenso empfänglich, wie für die der schlechten empfindlich zu machen.'

Ein verwandtes thema behandelt das 20e capitel: 'lesen mit verteilten rollen.' wohl mit gutem grunde hält Palleske dieser art gemeinschaftliche declamatorische übungen für den praktischen gebrauch unserer schulen geeigneter als die eigentlichen dramatischen aufführungen mit scene und costüm, welche meist langwierige vorbereitungen erfordern. 'ohne so viel ansprüche zu machen, haben vorlesungen mit verteilten rollen den vorzug, dasz der lehrer eine gröszere anzahl von schülern beteiligen kann, indem er bei nötigen wiederholungen einzelner scenen die rollen anders besetzt, anderseits auch personenreiche stücke zu wählen im stande ist, welche sich oft der scenischen darstellung entziehen.' empfohlen werden zunächst die in ihrer einfachen stilvollen haltung unübertroffenen antiken tragödien, dann 'alle dramen, die in der schule der alten gedichtet sind oder eine ähnliche sprachliche gestaltung haben', wie Goethes Iphigenie und Tasso, Lessings Nathan, Schillers braut von Messina, Uhlands Ernst von Schwaben.

Auch für die gesellschaftliche abendunterhaltung des hauses empfiehlt der sinnige verfasser, statt sie immer wieder mit der obligaten salonmusik und ein paar allbekannten Schumann-Mendelssohnschen liedern und duetten zu bestreiten, die vorlesung mit verteilten rollen und entwirft davon das folgende anmutende bild: 'wenn dann der abend kommt, der sonst so schweigsame secundaner seinen Melchthal hinausschmettert, der studiosus seinen prächtigen basz zu einem Stauffacher verwertet, die mutter ihre Stauffacherin, das töchterchen ihre Bertha herzlich und verständnisvoll spricht, der kleine neunjährige sextaner seinen Walther Tell so munter hinplaudert, dasz es seinem eignen vater schwer wird, zum Tell die nötige fassung zu behalten — da wird alles leben, spannung, thätigste beteiligung. die enge des hauses erweitert sich, das spiel mit den schatten der dichtkunst befreit von dem druck der wirklichkeit.' leider sind in unserer wenig poetisch gestimmten zeit — der zeit

der frivolen operetten und possenhaften lustspiele — und gegenüber der zunehmenden blasiertheit und genuszsucht der jugend, solche gemütliche lesekränzchen, wie wir sie vor nun dreiszig jahren in Göttinger professorenfamilien fanden, ganz auszer mode und gebrauch gekommen. ja, wo hat man noch solche feingebildete, wahrhaft vornehme häuser? tempi passati!

Auch mit seiner empfehlung von gesprochenen chören, wie er sie am seminar zu Löbau kennen gelernt, für 'schulfeste und selbst concerte, in denen einzeldeclamationen oft sehr dünn klingen', folgt Palleske wohl einer zu idealen vorstellung. eine anzahl unserer schüler tutti 'die glocke' oder 'das grab im Busento' declamieren zu lassen, vermögen wir durchaus nicht als einen die zuhörer befriedigenden genusz anzuerkennen. ein solcher ensemblevortrag mag, wie eben in einem lehrerseminar, seinen pädagogischen wert haben, der ästhetische scheint uns sehr fraglich. dieses ganze 23e capitel: 'das seminar als leseschule' hätte der anonyme bearbeiter der zweiten auflage, auf die wir gleich zu sprechen kommen, nur ruhig streichen sollen.

Die andern letzten capitel (21, 22, 24: 'die deutsche bühne als leseschule', 'ein leseverein von deutschen landleuten', 'römische und Reutervorlesungen') zeigen sich, der natur des stoffes nach, vielfach von persönlichen beziehungen und erinnerungen durchzogen. aber auch sie bieten manche treffende und anziehende bemerkung über die edle kunst des vortrags, wie sie zugleich von dem leichten, glücklichen humor des verfassers zeugnis geben. interessant ist uns da insbesondere noch die notiz, dasz Palleske in den jahren 1850—80 'über dreitausend vorlesungen gehalten, deren programm die hauptdramen Shakespeares und unserer classiker, Sophokleische dramen, Scherenbergs geniale schlachtenbilder, epische und lyrische, in den letzten sechszehn jahren auch Fritz Reutersche dichtungen brachte.'

Zum schlusse denn nur noch ein kurzes wort über den bearbeiter der zweiten auflage. derselbe, ein süddeutscher philologe, erklärt im vorwort, man werde 'hoffentlich die discrete hand eines aufrichtigen verehrers nicht vermissen, der nur da änderte, wo die sache es zu fordern schien, und der sein subjectives dafürhalten möglichst hintanzusetzen für eine pflicht der pietät hielt.' wir bekennen frei, diesen eindruck eben nicht gewonnen zu haben und meinen im gegenteil, dasz der bearbeiter recht oft unnütz geändert oder vielmehr gestrichen habe: von 343 seiten der ersten auflage ist das buch in der zweiten auf 276 seiten etwas kleineren formats reduciert! dasz da das sechste capitel mit dem siebenten in eins zusammengezogen ist, möchten wir schon hingehen lassen, da allerdings die vom abstrich betroffene partie über den durch zeichnen und malen für gemüt und phantasie resultierenden gewinn streng genommen nicht zur sache gehören mag. aber weshalb fehlt in der zweiten auflage die so interessante ausführung über den vortrag von Bürgers Leonore, diese so dramatisch bewegte und daher für den lebendigen

vortrag besonders wirksame ballade? etwa weil für den schulgebrauch nicht geeignet? da wäre doch zu bemerken, dasz Palleskes buch nicht allein für die schule und keineswegs für den schüler bestimmt ist.

Nach weiterer genauer, seite für seite vorgenommener, vergleichung beider editionen scheint uns der bearbeiter fast ein besonderes verdienst darin gesucht zu haben, die darstellung und selbst den ausdruck auf das durchaus notwendige zu beschränken. aber da müssen wir gestehen, dasz eben dieses bemühen um die sobrietät der sprache den reiz des individuellen und originellen, der Palleskes frische, von echter künstlerfreude eingegebene darstellung so lebendig durchzieht, recht bedenklich alteriert. diese ganze art, wonach die leichte, flieszende darstellung Palleskes, der auch ein humorvoller ton so gut steht, willkürlich coupiert wird, hier eine freiere wendung, dort ein lebhaftes bild und da wieder eine hübsche heitere nachbemerkung dem resectionsmesser verfällt, kann uns doch nicht zusagen. neben eingehender sachkenntnis — wie sie sich in der entsprechenden, philologisch correcten umarbeitung des 14n (metrischen) capitels bezeugt — erwarten wir von dem bearbeiter Palleskes, ehe er an einem längst gut genug geschriebenen werke so munter mit schere und rotstift herummustert, ein freier entwickeltes stilgefühl und dabei einigen natürlichen sinn für witz und humor. ja, er möchte wohl am besten, gleich dem trefflichen autor, selbst ein stück dichter sein, 'a piece of him'. und so bäten wir wohl freundlichst den herausgeber der gewis zu erwartenden dritten auflage, dasz er uns den alten Palleske d. h. den gemütlichen, liebenswürdigen zug seines buches möglichst wiederherstelle. dem buche selbst aber wünschen wir, dasz aus ihm, was der zu früh verstorbene ideal gesinnte verfasser als die treibende kraft seines lebens und lernens bezeichnete, eindringlich und überzeugend zu jedem leser spreche: die lebendige, reine freude am schönen.

Andernach. Jos. Schlüter.

19.

dr. K. Foth, der französische unterricht auf dem gymnasium. Leipzig, G. Fock. 1887. 155 s.

Trotz der neuorganisation vom 31 märz 1882 nimmt der französische unterricht nach der ansicht des verfassers noch immer nicht die gebührende stellung in dem lehrplan des gymnasiums ein, noch wird ihm die gebührende berücksichtigung in der anweisung der zu verwertenden stundenzahl zu teil. von den zahlreichen bildenden elementen, die aus dem französischen zu ziehen seien, könne mithin nur ein verschwindend geringer bruchteil realisiert werden. der verfasser ist sich der verschiedenen bedenken, die man gegen eine weitergehende reform dieses unterrichtes im allgemeinen geltend macht,

sehr wohl bewust, besonders jenes bedenkens, dasz dem französischen unterricht zu seinem recht zu verhelfen und doch das gymnasium in seinem wesentlichen bestande unverändert zu lassen, zwei unvereinbare dinge seien, gleichwohl hält er es nicht für unmöglich, dasz ein erträglicherer und besserer zustand als der bisherige hinsichtlich des betriebes eines unterrichtsgegenstandes geschaffen werden könne, der an wichtigkeit für das leben und an bedeutung für die schule von jahr zu jahr zunehme.

Die höchst interessante und mit gründlichem verständnis des französischen unterrichts verfaszte schrift zerfällt in zwei teile, klagen und wünsche.

Im ersten teile gibt der verfasser einen geschichtlichen rückblick, indem er den notstand des französischen unterrichts vor 1882 sowohl in Preuszen wie in den übrigen staaten Deutschlands schildert. er stützt sich hierbei auf die verhandlungen der directorenconferenzen, die richtige quelle in betreff der erörterung derartiger fragen. besonders sind es die directorenverhandlungen der provinz Posen vom jahre 1879, welche die schäden des französischen unterrichts eingehend und zutreffend aufdecken.

Seit 1882 nun ist dem französischen unterricht auf den preuszischen gymnasien eine andere organisation gegeben worden: vermehrung der stundenanzahl in den untern classen (um 2 in V, um 3 in IV), neuregelung der abgangsprüfung durch beseitigung der schriftlichen prüfung, welche bereits bei der versetzung von II[a] nach I stattfindet, und einführung einer nur mündlichen abgangsprüfung. diese änderungen sind aber nur für die preuszischen gymnasien eingetreten; wie manigfach der betrieb des französischen unterrichts in den andern staaten Deutschlands ist und wie verschiedenartig die lehrziele sind, zeigt eine dankenswerte zusammenstellung auf s. 19. eine eingehende beurteilung erfahren die neu eingetretenen reformen, wobei der verfasser mit recht anerkennt, dasz durch die vermehrung der stundenzahl gerade in den untern classen endlich einem grundsatz rechnung getragen worden ist, den man bisher ungestraft verletzen zu können glaubte, dem grundsatz nemlich, eine sprache mit möglichst vielen stunden zu beginnen. auch erkennt verfasser an, dasz der hauptvorzug der abgangsprüfung darin besteht, dasz man fortan den nachdruck auf das mündliche legt, eine forderung, die bei einer lebenden sprache, die doch nicht blosz geschrieben, sondern auch gesprochen und verstanden werden soll, selbstverständlich sei. der verfasser kann sich aber der ansicht derer nicht anschlieszen, die da glauben, dasz die in der äuszern organisation liegenden vorbedingungen zur richtigen gestaltung des französischen unterrichts damit erfüllt seien, dasz es nunmehr nur noch darauf ankomme, durch anwendung eines zweckmäszigeren unterrichtsverfahrens bessere resultate als früher zu erzielen. die hauptursache der unbefriedigenden leistungen im französischen besteht für ihn noch immer darin, dasz das verhältnis zwischen unterrichts*ziel* und unterrichts*mitteln*

auch jetzt noch kein richtiges sei. mit den neuen einrichtungen wesentlich bessere resultate erzielen zu können, sei eitle hoffnung. denn durch die neuen reformen sei noch keine gründliche besserung eingetreten, sondern es seien erst ansätze dazu gemacht. darum beständen die frühern übelstände noch fort. die hauptschuld trägt daran die zweistundenanzahl, d. h. dasz man von III[b] bis I an der verhängnisvollen zweizahl festgehalten hat. hier steckt der fundamentalfehler, der der gesamten organisation des französischen unterrichts in sämtlichen staaten mit wenigen ausnahmen von jeher angehaftet hat und ihr noch anhaftet. deshalb ist die vermehrung der stundenanzahl für den verfasser die conditio sine qua non der ganzen reformfrage. dasz vorher, in den beiden ersten jahren, der unterricht intensiver betrieben wird, ist schon ein groszer gewinn; allein die resultate dieser einrichtung kommen nicht zur geltung, wenn in den folgenden 6 jahren keine zeit gegeben wird, die gewonnenen grammatikalischen kenntnisse nicht nur zu befestigen, sondern auch noch wesentlich zu erweitern. es fehlt dem schüler die häufigere gelegenheit des hörens, des sehens, des schreibens, des sprechens und des übens. man darf auch nicht einwenden, dasz andere fächer mit 2 stunden auskommen müssen und auskommen, denn zwischen sprachlichem und anderm unterrichte besteht denn doch beziehentlich des zeitanspruches ein gewaltiger unterschied. auch das deutsche mit 2 stunden kann nicht in parallele gestellt werden, da das deutsche, wie verfasser mit recht bemerkt, in dem sinne wie das lateinische, griechische und französische nicht sprachunterricht auf dem gymnasium ist.

Um die berechtigung der forderung, dasz die stundenanzahl des französischen unterrichts vermehrt werde, zu erhärten, vergleicht der verfasser die aufgaben des französischen unterrichts mit denen des lateinischen. mit recht hebt er allerdings hervor, dasz es viel zeit erfordere, correcte aussprache und geläufiges lesen zu erzielen und dasz dies eine forderung sei, der das lateinische keine entsprechende gegenüberzustellen habe. allein was der verfasser sonst zum vergleiche heranzieht, scheint mir zu gunsten des französischen aus einseitiger beurteilung hervorzugehen. auch ich kenne den lateinischen und griechischen, sowie den französischen unterricht aus eigner praxis — und zwar den zuletzt genannten durch alle classen — vermag aber nicht anzuerkennen, dasz das französische — natürlich in der voraussetzung, dasz das lateinische die grammatische grundlage schon gelegt hat — auch nur annähernd so viel schwierigkeiten bietet, wie das lateinische oder griechische. die polemik des verfassers ist hier scharf, um nicht zu sagen verbittert, wenn er z. b. s. 40 sagt: 'warum sollen z. b. im lateinischen grobe fehler nicht vorkommen dürfen, im französischen scriptum deren aber 6 oder 12 oder wie viel weisz ich gestattet sein?' nun, das ist wohl nirgends gestattet. so wohlwollend ich der schrift des verfassers gegenüberstehe und so sehr mich dieselbe auch interessiert, da der verfasser mit

gründlichster sachkenntnis die frage des französischen unterrichts behandelt hat, so kann ich doch den standpunkt, den er dem altsprachlichen unterricht gegenüber einnimmt, durchaus nicht teilen. in besonderer achtung scheint der wert der humanistischen bildung, so weit sie durch den gymnasialunterricht erzielt wird, bei dem verfasser eben nicht zu stehen, wenn er s. 33 von dem 'bischen latein und griechisch' spricht, das den schülern beigebracht werde. darum bekämpft er mit ebenso groszer gewandtheit wie schärfe die einrichtung, dasz dem altsprachlichen unterricht ein weit gröszerer raum als dem französischen gegeben ist, und stellt die forderung, dasz diesem, eventuell auf kosten des lateinischen unterrichts, so viel an zeit zugelegt werde, dasz solche resultate erzielt werden können, wie er sie nicht blosz für wünschenswert, sondern auch für notwendig hält. der verfasser geht bei dieser forderung von der voraussetzung aus, dasz das französische als unterrichtsmittel dem lateinischen und griechischen durchaus ebenbürtig sei und gleichen bildungswert wie jene enthalte. ich musz nun gestehen, dasz in gewisser beziehung ja alle unrerrichtsgegenstände einander gleich stehen und als gleichartig zu betrachten sind; dasz sich aber hinsichtlich des bildungswertes doch ein merklicher unterschied zwischen den einzelnen disciplinen geltend macht, kann wohl niemand bezweifeln. nach meiner ansicht steht das französische nicht blosz in formaler hinsicht den alten sprachen nach, sondern ganz besonders in inhaltlicher beziehung kann es keinen vergleich mit denselben aushalten.

Der verfasser spricht auch unverhohlen seine meinung aus (s. 75), dasz die beherschende stellung, welche die alten sprachen am gymnasium einnehmen, weniger auf innern gründen als auf äuszern beruhe, dasz sie nicht in ihrer eignen macht und stärke, sondern in der macht der tradition und gewohnheit begründet liege. diese ansicht kann ich aber so wenig teilen, dasz ich vielmehr von dem gegenteil überzeugt bin. ich glaube auch nicht, dasz es nur noch eine kleine minderheit ist, wie der verfasser meint, die die beherschende stellung des altsprachlichen unterrichts verteidigt. mögen auch in der gegenwart selbst angesehene männer der wissenschaft den innersten kern des deutschen gymnasiums anzutasten versuchen, sie stehen doch nur vereinzelt da und finden ihren anhang nur in der groszen masse desjenigen publicums, das von der humanistischen bildung in der that nicht mehr als eine anzahl lateinischer und griechischer vocabeln als geistiges residuum bewahrt hat: die grosze mehrheit der gelehrten und fachmänner sowie die fachkundigen vertreter der schulbehörden, d. h. alle diejenigen, welche ein tiefer begründetes urteil in dieser frage haben, sind, meine ich, der festen überzeugung, dasz die stellung, welche die humanistische bildung auf dem gymnasium einnimmt, lediglich auf innern gründen beruht.

Doch nicht blosz die beschränkte stundenanzahl ist nach des verfassers ansicht schuld an der fortdauer früherer übelstände, son-

dern auch die zielforderungen, wie sie das prüfungsreglement stellt. für das schriftliche examen seien zu hohe, für das mündliche zu leichte forderungen gestellt.

Unter den sonstigen ursachen hebt verfasser die mangelnde einheit des unterrichtsbetriebes hervor, ein vorwurf, der gewis vielfach zutreffend ist. wie der verfasser einerseits vor isolierung warnt, wenn derselbe nur einem allein übertragen würde, so warnt er anderseits vor der zersplitterung. er macht den vorschlag, den französischen unterricht auf den untern und mittlern classen mit dem lateinischen, auf den obern mit geschichte oder deutsch zu verbinden. dies dürfte aber doch praktisch schwerlich durchführbar sein. nach meinem dafürhalten ist es wünschenswert den französischen unterricht so zu verteilen, dasz in einer hand vereinigt wird der von V u. IV, der von III^b u. III^a und der der 3 obersten classen. was für andere combinationen sich dazu ergeben, musz sich füglicherweise nach der qualification des betreffenden lehrers richten. in formaler hinsicht wird der französische unterricht auf den obersten classen am passendsten mit dem lateinischen, in inhaltlicher mit geschichte oder deutsch verbunden.

Im zweiten teile der abhandlung, betitelt 'wünsche', gesteht der verfasser, dasz er von vorn herein darauf verzichtet, auf einrichtungen für den französischen unterricht am gymnasium zu hoffen, die, nach seiner auffassung vom gymnasium als allgemeiner bildungsstätte sowie anderseits vom wert des französischen als eines factors der allgemeinen bildung, diesem unterrichtsgegenstande von rechtswegen zugestanden werden müsten. er will nur ein praktisches ziel im auge haben, das einige aussicht auf verwirklichung haben könne, wobei der altsprachliche charakter des gymnasiums nicht verändert oder wenigstens nicht wesentlich verändert werde.

In eingehender weise wird zunächst der zweck des französischen unterrichts am gymnasium erörtert. ich kann dem verfasser durchaus beistimmen, wenn er sagt, dasz der französische unterricht nicht nur einen praktischen, sondern auch einen höheren zweck zu verfolgen habe. ebenso zutreffend finde ich, was über den zweck des sprachunterrichts überhaupt gesagt ist. nur musz ich dem verfasser, sowohl auf grund des allgemeinen urteils wie meiner eignen erfahrung, bei dieser gelegenheit entgegen halten, dasz keine sprache den geist in demselben masze in strenge zucht nimmt, d. h. solche formalbildende kraft besitzt wie die lateinische, dasz vor allem das französische in dieser hinsicht dem lateinischen bedeutend nachsteht.

Gelegentlich der polemik gegen die gegner des französischen unterrichts, d. h. gegen diejenigen, die den wert des französischen als eines sprachlichen bildungsmittels nicht sonderlich hoch anschlagen, spricht der verfasser seine ansicht über das wesen des gymnasiums dahin aus (s. 73), dasz 'es nicht mehr wie früher die höhere schule für einen verhältnismäszig kleinen bruchteil unserer jugend, für die besten und aus-

erlesensten köpfe unter derselben ist, dasz es auch nicht wie früher eine anstalt zur erwerbung einer bildung von bestimmt ausgeprägtem charakter, einer sogenannten gelehrten bildung, nicht mehr eine vorbereitungsanstalt ausschlieszlich oder nur vorzugsweise für die gelehrten studien, für die universität ist, nicht mehr die sogenannten gelehrten- oder lateinschule von ehemals, wo kenntnis des altertums und kenntnis der alten sprachen die summe und den inbegriff der allgemeinen bildung für den menschen ausmachte und bis zu einem gewissen grade auch ausmachen durfte. das heutige gymnasium ist vielmehr eine schule für einen auszerordentlich groszen bruchteil unserer jugend, es ist die schule für die gebildeten stände; diese aber — und da ist eben das unterscheidende — machen heute einen unverhältnismäszig viel gröszern procentsatz der bevölkerung aus als früher, das die bildung in die breite gegangen ist und viel weitere kreise berührt.' es ist ja richtig, dasz die gymnasialbildung im vergleich zu früherer zeit eine viel verbreitetere geworden ist; aber es ist eine unbestrittene thatsache, dasz damit auch elemente den weg der gymnasialbildung betreten haben, die, weil sie den aufgaben des gymnasiums nicht gewachsen sind, das ziel der gymnasialbildung auch nicht annähernd erreichen. sollte es nun wirklich eine berechtigte forderung sein, dasz sich das gymnasium dem geistesdurchschnitt der masse seiner schüler anbequeme, um allen denen, welche in erfolglosem streben nach gymnasialbildung, nur seine frequenz verstärken und als hemmende elemente ein erfreuliches fortschreiten des unterrichtes vielfach gar unmöglich machen, diejenige bildung zu geben, welche ihrem geistigen vermögen oder ihrem interesse zusagt? und nur die altsprachliche bildung sollte für die meisten der stein des anstoszes sein, dasz sie auf ihrer bahn scheitern? ist's nicht die mathematische wissenschaft in noch höherem masze? wem die humanistische bildung des gymnasiums nicht zusagt oder nicht erstrebenswert erscheint, der mag doch fern bleiben. denn haben wir nicht unterrichtsanstalten, welche den altsprachlichen unterricht nur in sehr bescheidenem masze pflegen, um an stelle dessen den modernen bildungselementen gröszern raum zu zu geben? freilich auch diese anstalten stellen ja dem grösten teil seiner schüler zu hohe anforderungen, da auch hier nur ein geringer procentsatz das ziel erreicht. am heilsamsten wäre es sicherlich, wenn mittelschulen viel, viel zahlreicher vorhanden wären, um allen denen eine abgeschlossene und für das praktische leben berechnete bildung zu geben, deren höchstes geistiges streben doch nur auf die berechtigung für den einjährigen militärdienst gerichtet ist. ich meine darum, dasz man den sogenannten krebsschaden der gymnasialbildung, von dem man heut zu tage so oft im publicum reden hört, nicht dem gymnasium als solchem zur last legen darf, sondern lediglich dem umstande ganz allein, dasz so viele das gymnasium besuchen, die sein ziel nicht erreichen und daher mit fragmentarischer bildung, wenn ich mich so ausdrücken darf, ins leben treten, welche

einerseits den dünkel einer 'höheren bildung' erweckt, anderseits sich für das praktische leben als durchaus unzulänglich oder gar untauglich erweist. diese berührten misstände haben ihren grund zum teil in äuszerlichen einrichtungen. sie sind erklärlich und einigermaszen zu entschuldigen, wenn man bedenkt, dasz für viele nur die wahl zwischen der bildung der volksschule und der des gymnasiums besteht. wenn man nun, um diesen übelständen abzuhelfen, zu dem mittel greifen will, dasz man das wesen des gymnasiums verändert, so halte ich das nicht blosz für zwecklos, sondern auch für höchst gefährlich. denn an dem charakter des gymnasiums, wie er sich auf grund der humanistischen bildung erweist, darf nichts mehr geändert werden, wenn das gymnasium nicht aufhören soll, eine ideale bildungsanstalt zu sein und jene bildung zu vermitteln, in welcher diejenigen männer erzogen worden sind, die unser vaterland sowohl in politischer beziehung wie überhaupt auf jedem gebiete geistiger bethätigung zu einem der vornehmsten culturvölker gemacht haben.*

Unter den *aufgaben* und *zielen* des französischen unterrichts betont der verfasser mit recht, dasz die kenntnis der schriftsprache dem *sprechenkönnen* gegenüber das wichtigere ist, ohne indes von der forderung abstand zu nehmen, dasz das sprechen schon von unten an gelegentlich geübt werden müsse.

Hinsichtlich der *lectüre* erscheinen dem verfasser die forderungen des reglements als nicht hinreichend. jene forderung, die nach den preuszischen lehrplänen in den erläuterungen zum lateinischen unterricht gestellt wird: die lectüre soll zur auffassung des gedankeninhalts und der kunstform führen, will er mit recht auch für den französischen unterricht angewendet wissen. es wird darauf hingewiesen, wie gerade die französische litteratur im stande sei, eine genaue einführung zu geben in die epoche der kreuzzüge, in die zeit des absoluten königtums, in die glanzzeit Ludwigs XIV, in die französische revolution, in die Napoleonischen kriege und die dadurch hervorgerufenen veränderungen, weil dies alles in der französischen litteratur auch sprachlich zum ausdruck gekommen ist wie in keiner der modernen völker überhaupt. wenn verfasser ausdrücklich die forderung stellt, man solle sich beim unterricht nicht mit einer blosz sinngemäsz richtigen wiedergabe begnügen, sondern auch eine dem

* da zwischen der abfassung dieser recension und dem druck derselben aus redactionellen gründen geraume zeit hat verstreichen müssen, so habe ich an dieser stelle nachzuholen, dasz inzwischen in verschiedenen zeitschriften sowohl die angriffe, welche gegen das gymnasium überhaupt erhoben werden, kritisiert und widerlegt worden sind, wie auch speciell die frage des französischen unterrichts mehrfach erörtert ist. — Ich verweise nur auf die vortreffliche abhandlung *Kruses* 'das angeklagte gymnasium' in der zeitschrift f. gymnasial-wesen (mai- und juniheft 1888) und auf *Webers* recension von *Paulsens* 'deutsch-humanistische gelehrtenschule' in den preuszischen jahrbüchern, maiheft 1888 p. 503, woselbst auch auf die ansicht von männern wie *Schrader*, *Treitschke* u. a. hingewiesen wird.

ausdruck nach gute und doch zugleich auch die feinern nuancierungen wiedergebende deutsche übersetzung verlangen und sich bemühen, dem schüler die verschiedenheit der französischen und deutschen ausdrucksweise zum deutlichen bewustsein zu bringen, so kann ich ihm nur völlig beistimmen und glaube auch, dasz die meisten lehrer des französischen hierauf halten.

Mit recht wird als ein vorzug der französischen sprache hervorgehoben, dasz sie grosze stilbildende kraft besitzt. während die lateinische und griechische sprache vermöge ihres umfassenden periodenbaues, wie er sich für die deutsche sprache nicht eignet, bei aller dialectischen kraft den schüler immer wieder mit der gefahr bedrohen, seine gedanken in ein der deutschen sprache nicht natürliches, faltenreiches und schleppendes gewand zu kleiden, biete die leichte anmut dieser sprache ein vortreffliches gegengewicht gegen jenen einflusz.

In der organisation des unterrichts will verfasser die 4 stunden in V gerne preisgeben, wenn dafür von III[b] ab der unterricht um je 1 stunde verstärkt wird. um diese zeit zu gewinnen, soll entweder den 30 wochenstunden des preuszischen lehrplans 1 zugelegt werden, wodurch das gymnasium doch noch immer um 1 stunde hinter dem realgymnasium zurückbleiben würde (welches 32 wochenstunden hat) oder es soll der lateinische unterricht von III[b] je eine stunde abgeben und sich dafür an den in der quinta frei gewordenen stunden schadlos halten (!). letzterem vorschlage wird man aber unmöglich beistimmen können, wenn man die anforderungen des lateinischen unterrichts nicht noch weiter beschränken will.

Die verteilung der aufgaben für die einzelnen classen, wie verfasser sie aufstellt, ist zutreffend und praktisch ausführbar. der abschlusz der grammatischen bildung wird, in der voraussetzung der gewünschten vermehrung der stundenanzahl, nach II[b] verlegt. auch die anforderungen, welche hinsichtlich der abgangsprüfung gestellt werden, sind unter gleicher voraussetzung, billig und ausführbar.

In bezug auf die methode verdienen die ausführungen des verfassers gleichfalls anerkennung und beifall. mit geschickter begründung befürwortet er eine methode, welche die drei bei der spracherlernung in betracht kommenden momente, das instinctive, das inductive und das deductorisch-constructive in der weise mit einander verbindet, dasz auf jeder stufe derselben alle drei wirksam sind, auf keiner eins ganz unthätig bleibt. des verfassers polemik gegen die rein empirische methode sowie gegen die sogenannte wissenschaftliche methode, insofern sie den anspruch erhebt, eine bessere methode zur spracherlernung zu sein, zeugt von der praktischen erfahrung des geübten schulmanns. desgleichen wird mit groszem geschick die wertlosigkeit oder vielmehr unzweckmäszigkeit der phonetik als eines unterrichtsmittels erwiesen. hinsichtlich der berücksichtigung der etymologischen momente ist der auch meiner meinung nach richtige grundsatz ausgesprochen: 'erst kenntnis, dann erkenntnis.'

Was der verfasser endlich über die aneignung des sprachinhaltes ausführt, kann nur unumschränkte anerkennung verdienen. zum schlusz faszt er das ergebnis seiner untersuchungen in 12 thesen zusammen.

In dem besprochenen buche liegt uns eine hoch interessante reformschrift vor, deren lectüre ich, trotz meines verschiedenen standpunktes in betreff des altsprachlichen unterrichtes, jedem auf das wärmste empfehlen kann.

Gumbinnen. Bauck.

20.

VORSCHLÄGE ZUR HERSTELLUNG EINES PRAKTISCHEN KATALOGS

über die den programmen beigefügten wissenschaftlichen abhandlungen.

Jede bibliothek musz einen katalog haben, um zugänglich zu sein, und dieser katalog musz so eingerichtet sein, dasz man sich nicht nur über das vorhandensein eines bestimmten buches an gehöriger stelle überzeugen, sondern sich auch mit einer gewissen schnelligkeit vergewissern kann, welche werke über irgend einen gegenstand in der bibliothek vorhanden sind. ohne dies erfüllt der katalog nur unvollkommen seinen zweck. das ist allbekannt. nun lagern in den bibliotheken ganze stösze von programmabhandlungen. sie sind unzugänglich noch mehr als eine büchersammlung ohne gut eingerichteten katalog trotz der Teubnerschen verzeichnisse. und die massen wachsen von jahr zu jahr und beanspruchen raum in beängstigender und fast nutzloser weise. sicher steht wenigstens die benutzung dieser arbeiten in keinem verhältnis zu der mühe und zeit, die sie den verfassern gekostet haben, zu dem gelde, welches auf ihren druck verwendet ist, und zu dem raume, den sie in der bibliothek einnehmen. wer kann auch eindringen in diese tausende von heften und heraussuchen, was für ihn brauchbar ist, wenn er nicht kostbare zeit, viel mühe und geduld anwenden will? und dann geschiehts am ende, dasz er nach einer stunde doch nichts gefunden hat. ob wohl an die bibliothekare häufig die frage gerichtet wird: 'was haben wir für programme über den und den gegenstand?' ich glaube, sehr selten. und doch liegen da schätze verborgen. wer den jahrgang und die nummer weisz, kann sein programm haben. verzeichnisse gibts auch hier und da, vielleicht an vielen orten, wonach eine arbeit, deren verfasser und thema genannt werden kann, aufzufinden ist; aber überschau halten über den gesamten vorrat, das passende in ein paar minuten auswählen, das kann man nicht — mir ist wenigstens von keiner seite eine anstalt genannt worden, wo dies geboten würde.

Die in vorstehendem geschilderte notlage hat mich veranlaszt, zu dem programm unseres realgymnasiums von ostern 1887 nr. 631 eine beilage zu geben, enthaltend: 'vorschläge zur herstellung eines praktischen katalogs über die programmabhandlungen.' was ich da vorgeschlagen habe, ist in der sache erprobt; ich habe über die seit 1883 bei uns eingelaufenen programme einen katalog in der weise, die ich empfehle, angelegt; allerdings anfänglich mit auswahl, es war zu viel zu schreiben, ich habe aber die genugthuung, dasz meine herren collegen häufig kommen und nicht nur ein einzelnes programm verlangen,

sondern sich unterrichten, was wir für programme über die sie bewegenden fragen besitzen. soweit mir bekannt geworden, haben meine vorschläge nur einmal, im 7n heft dieser jahrb. 1888[1] gelegentlich berücksichtigung erfahren. möglich, dasz sie wegen ihrer stellung ganz am ende des programms hinter den schulnachrichten, und weil sie ohne nähere ausführungen gegeben waren, unbeachtet geblieben sind. ich kann aber im interesse der sache nur bitten, sie ernstlich zu prüfen, und veröffentliche sie daher noch einmal im nachfolgenden. sie enthalten praktisch durchführbares, ihre ausführung ist mit geringen kosten und mühen verbunden — genauigkeit wird allerdings gefordert — und der nach ihnen gewonnene katalog entspricht allen anforderungen.

Freilich musz zugestanden werden, dasz diese vorschläge nur den in zukunft erscheinenden abhandlungen zu gute kommen. aber dies ist doch sicher etwas der beachtung wertes. es sieht doch aus, als sollten programmabhandlungen auch in zukunft noch geschrieben werden, und einmal musz ein anfang gemacht werden. ich denke mir aber, dasz, wenn so die zukunft sicher gestellt ist, sich auch bezüglich der vergangenheit hier und da neigung finden wird, den katalog nach und nach, vielleicht mit auswahl des wichtigeren, schriftlich zu ergänzen.

I.

Meine vorschläge lauten:

1. Jedem programm werde künftig von der aussendenden anstalt ein zweiter titel der wissenschaftlichen beilage beigegeben, der bestimmt ist von der empfangenden anstalt herausgenommen und ihrem kataloge (zettelkatalog) einverleibt zu werden.

2. Dieser zweite titel werde genau nach dem umstehenden muster eingerichtet, also unter einander:

a) name des verfassers, vorname (und titulatur) dahinter.
b) thema.
c) domicil und titel der anstalt.
d) jahr und nummer des programms.

3. Der druck der angaben unter 2 darf den raum von 9 cm höhe und 9 cm breite nicht überschreiten (um handliche zettel von gleicher grösze zu bekommen); es ist aber dazu ein ganzes blatt von dem formate des programms zu verwenden.

4. Der sammelnde bibliothekar lasse die zettel, um sie haltbarer zu machen, auf papier kleben und zu gleicher grösze schneiden, sondere sie dann nach den wissenschaften und lasse innerhalb jeder materie die alphabetische ordnung der zettel nach den namen der verfasser eintreten.

II.

Die vorteile dieser einrichtung werden sein:

1. Die anstalten versorgen sich unter einander jährlich mit dem material des katalogs, sicher ohne erhebliche mehrkosten und ohne weitere mühe davon zu haben als die, welche die genaue ausführung der oben unter I 2 und 3 gewünschten angaben und masze erfordert.

2. Die mühe und kosten, welche der sammelnden anstalt aus der anlegung und weiterführung des katalogs (I 4) erwachsen können, sind gering.

3. Dieser katalog gewährt jederzeit die möglichkeit, sich vollständig und genau zu überzeugen, welche abhandlungen überhaupt über irgend eine wissenschaft oder einen speciellen gegenstand im besitze der anstalt sind; ferner aber

[1] Heuser 'über die titel der programmabhandlungen' — gleichzeitig in Krummes archiv.

auch sich in bezug auf ein bestimmtes programm, dessen verfasser bekannt ist, schnell zu orientieren, ob es in der bibliothek vorhanden ist, sogar auch dann, wenn das thema nur ungefähr und der name des verfassers gar nicht angegeben werden kann.

4. Der katalog kann durch geschriebene zettel, die daten früherer programmabhandlungen enthaltend, sowie durch das jährlich neu hinzukommende leicht ergänzt und erweitert werden.

muster.

Gerlach, Leop., Dr. Prof.

Über

Mythenbildung

in der alten Kunstgeschichte.

Dessau,	R.-G.
1883.	Nr. 615.

Zunächst einiges über die vorteile. ich lege das hauptgewicht auf II 1 in verbindung mit I 3. es kann nichts einfacheres geben, als dasz jede anstalt von den andern mit dem material des katalogs versehen wird. die aussendende anstalt hat nur dafür zu sorgen, dasz die titel genau nach I 2 und 3 (vgl. das muster) gedruckt werden. wenn die titulatur des verfassers überflüssig erscheinen sollte, so lasse man sie weg, nur nicht den oder die vornamen.[2] die kleine mühe, welche durch diese genauigkeit verursacht wird, kann nicht in anschlag kommen, ebensowenig der mehrkostenbetrag, wenn ein solcher wirklich entstehen sollte.

Dasz aber das unter II 3 verheiszene etwas ist, musz nach meinem dafürhalten einleuchten und eigentlich ausschlaggebend sein. man stelle sich nur vor, dasz der bibliothekar eine nach meinen vorschlägen eingerichtete sammlung von zetteln hat, wie leicht ist es da, sich zurecht

[2] vgl. das von Heuser hierüber gesagte.

zu finden! college X z. b. hat das referat über irgend ein thema der directorenversammlung seiner provinz. die naheliegende, eigentlich gar nicht zu umgehende frage: 'was findet sich in den programmstöszen unserer bibliothek über den gegenstand?' kann beantwortet werden, indem die zettel der bezüglichen wissenschaft durchblättert werden — und wenn es fünfhundert wären, in wenigen minuten sind die einschlagenden arbeiten gefunden und dem nachsuchenden ausgeliefert. wenn irgendwo eine einrichtung besteht, vermöge deren mit gröszerer oder nur gleicher leichtigkeit und vollständigkeit überschau über den besitzstand an programmen gehalten werden kann, so ziehe ich meine vorschläge gern zurück, möchte dann aber auch um der sache willen die bitte aussprechen, gegenvorschläge zu veröffentlichen und nachzuweisen, wie ebenso oder noch einfacher, billiger und zweckmäsziger den bibliotheken das material zu einem kataloge geliefert werden kann, durch den die wirren massen der programme — wenigstens der künftig erscheinenden — entwirrt und zugänglich werden. zettel mit den angaben der eingegangenen abhandlungen zu beschreiben, wie ich es mit mehr oder weniger vollständigkeit seit 1883 gethan habe, ist eine langwierige, unerfreuliche, auf die dauer nicht durchzuführende arbeit.

Ist es nun möglich, an der hand eines wie vorgeschlagen eingerichteten katalogs leicht und sicher festzustellen, welche der vorhandenen abhandlungen ein in frage stehendes thema besprechen oder voraussichtlich streifen, so ist es ein geringes, eine nach verfasser und thema bekannte arbeit zu finden (wenn sie im besitz der bibliothek ist); die zettel sind ja nach den wissenschaften und ihren unterabteilungen, innerhalb derselben nach den alphabetisch geordneten namen der verfasser zusammengebracht und tragen unten die bezeichnung des jahrgangs und der nummer der programme. auch der unter II 3 a e angegebene fall findet leicht seine erledigung, indem man die zettel der bezüglichen wissenschaft nachsieht.

Was der bibliothekar mit den eingegangenen titeln zu thun hat, gibt I 4 der vorschläge an. sehr wichtig ist: wie bewahrt er sie auf und wie hält er sie in guter ordnung? er mag die zusammengehörigen gesondert in pappkasten legen. vielleicht zieht mancher vor, sie nicht auf papier kleben zu lassen, sondern sie aufzubewahren, wie sie sind, um sie nach einigen jahren gruppenweis binden zu lassen, also etwa drei- bis vierhundert über lateinische schriftsteller zusammen, übersichtlich geordnet. es wäre dann so zu verfahren, dasz an der linken seite des einen blattes ein schmaler falz geknickt und daran ein anderes blatt geklebt würde.

Ich habe eine einrichtung[3], die ich jetzt nur andeuten will. meine zettel — von steifem papier — stehen in langen, 6 cm hohen holzrahmen, die wenig breiter sind als die zettel. diese haben am untern rande in der mitte ein loch, durch welches ein dünner stab, der auch durch die schmalen seiten der rahmen geht, geschoben wird, an dem also die zettel aufgereiht sind. der stab wird festgeschroben, und die zettel können spielend vor- und rückwärts geklappt werden. ich kann diese rahmen jedem in die hand geben, ohne fürchten zu müssen, dasz er die zettel in unordnung bringt. einzelne etwas höhere karten tragen am obern rande die namen der wissenschaften und ihrer unterabteilungen und scheiden die zettel von einander, von denen je 8—900 in jedem rahmen stehen. diese einrichtung gewährt neben der handlichkeit für das nachsuchen und neben der sicherung der ordnung freiheit der bewegung für den bibliothekar, insofern er beliebig neue zettel einfügen, beschmutzte und verbrauchte durch geschriebene ergänzen und die vorhandenen nach bedürfnis neu gruppieren kann. dies letztere ist

[3] es ist eine anderswo gesehene und von mir zum teil vereinfachte einrichtung.

besonders wertvoll. fände sich im laufe der zeit z. b., dasz eine verhältnismäszig grosze zahl abhandlungen über griechische tragiker vorhanden ist, so würde man die entsprechenden zettel einfach zusammenund einer karte mit der aufschrift 'griech. tragiker' voraufstellen. und sollten die abhandlungen über Sophokles etwa sich derartig häufen, so könnte entsprechend verfahren werden — alles ohne besondere mühe, zum gewinn der übersichtlichkeit, zum vorteil der nachsuchenden.

Ich halte das gesagte für ausreichend, um eine deutliche vorstellung von der zweckmäszigkeit meiner vorschläge zu geben. um der sache willen wünsche ich, dasz sie anklang finden und recht bald eine vereinbarung getroffen werde, nach der schon den künftige ostern erscheinenden programmabhandlungen der zweite titel beigegeben wird.

Dabei könnte dann auch den wünschen des hrn. Heuser zu gunsten der schon vorhandenen kataloge rechnung getragen werden, indem auf das blatt des zweiten titels oben oder unten in zwei zeilen nochmals der titel in der ihm zusagenden weise gedruckt würde.

DESSAU. BENNHOLD.

21.

BERICHT ÜBER DIE FÜNFUNDZWANZIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER (1888).

Die diesjährige versammlung des vereins rheinischer schulmänner, zu welcher sich 97 teilnehmer aus allen gegenden unserer provinz, auch aus dem äuszersten süden derselben, am 3 april, dem osterdienstag, in Köln im Isabellensaale des Gürzenichs zusammengefunden hatten, trug in zweifacher weise ein besonderes gepräge: einmal war es die 25e versammlung, zu der der verein zusammentrat, also ein jubiläumstag; zum andern brachte unser allverehrter provinzialschulrat dr. Höpfner, der nach 15jährigem wirken in unserer provinz als geheimer und vortragender rat in das cultusministerium berufen ist, noch diesen letzten tag vor seiner abreise hier unter seinen rheinischen lehrern zu. mit ihm zusammen war provinzialschulrat dr. Deiters erschienen. da der diesjährige vorsitzende des vereins, dir. a. d. Kiesel (Düsseldorf) infolge ärztlichen verbotes am erscheinen verhindert war, so eröffnete dir. Jäger (Köln, Friedr. Wilh. gymn.) die versammlung, indem er zunächst des hinscheidens unseres kaisers Wilhelm gedachte. ausgehend von den worten einer stelle aus den Lorscher annalen, die den tod Karls des groszen berichtend sagen 'niemand aber kann sagen, wie grosz das klagen und trauern um ihn war auf der ganzen erde: auch bei den Heiden ward er betrauert als der vater des erdkreises; die gröste trauer war bei den Christen und zumal in seinem ganzen reiche' führte der redner im fortgange seiner gedanken aus, wie jetzt, wo das leben unseres geschiedenen kaisers faltenlos und leuchtend, schon vom hellen licht der geschichte bestrahlt vor unsern augen sich ausbreite, jeder kreis, ja jeder einzelne beziehung zu diesem leben suche. auch wir lehrer fragten uns: was ist, war und wird dieses leben uns insbesondere sein? oft und auch richtig sei es gesagt worden: der kaiser sei uns ein leuchtendes vorbild der pflichttreue, der gewissenhaften erfüllung dessen, was der tag, die stunde fordere. aber dies sei zu wenig. der pflichttreuen männer gebe es auch sonst nicht wenige. näher schon liege uns die thatsache, dasz nicht der stachel äuszerer ehre ihn getrieben habe, der umstand, dasz er den grösten teil seines lebens als unterthan und im dienste verbracht habe, das beispiel, welches er somit gerade uns ge-

geben habe, nicht darauf zu sehen, ob wir eine hohe stellung einnähmen, sondern darauf, dasz das letzte motiv überall der dienst im interesse einer vaterländischen sache sein müsse. doch ein anderer punkt sei es, der für uns, die wir ein groszes interesse im leben unseres volkes und staates verträten, beziehungsvoller sei. er lenke die aufmerksamkeit auf diejenige zeit, die in eminentem sinn eine zeit des kampfes zu nennen gewesen sei, wo könig Wilhelm das, was er aus überzeugung und sachkenntnis heraus als das einzig richtige und wahre erkannt gehabt hätte, die reorganisation unserer wehrkraft, vertreten und durchgeführt habe im gegensatz zu der damals herschenden volksströmung und im gegensatz zu der mehrzahl der volksvertretung, wobei er seine popularität, jenes lebendige, warme sich berühren mit seinem volke auf lange zeit geopfert habe, wiewohl solche gerade ihm bei seinem für die liebe und anhänglichkeit seiner unterthanen so empfänglichen herzen bedürfnis gewesen sei. hierin von unserm königlichen herrn zu lernen sei gerade gegenwärtig uns dringend nötig, wo es gelte mit der unabhängigkeit der gesinnung, die auf fester sachkenntnis beruhe, einer breiten, durch die nation und zwar ihre einfluszreichsten kreise gehenden strömung fest entgegenzutreten, einer strömung, die sich gegen das fundament unserer gymnasialen bildung richte und nicht allein das gymnasium, sondern jede höhere lehranstalt in ihrer wissenschaftlichen grundlage bedrohe. er denke dabei an die rede eines universitätsprofessors, die bei der letzten naturforscherversammlung in Wiesbaden gehalten und seitdem durch druck verbreitet worden sei. die groteske naivetät, mit der jener der sache, von der er gesprochen, völlig unkundige mann nicht allein gegen die classische bildung, sondern zugleich eigentlich im princip gegen jede art idealer und uneigennütziger wissenschaftlicher bildung sich wende, sei symptom jener breiten strömung; derselben gegenüber thue es wahrlich not, dasz wir uns auf unsere nicht leicht erworbene sachkenntnis stützten. wenn er nunmehr zur besprechung der letzten rheinischen directorenconferenz übergehe, so sei dies insofern nicht weit abliegend, als jeder wisse, welch eine menge von fleisz und sachkenntnis in diesen verhandlungen stecke: wie erst die einzelnen anstalten in ihrem schosze die ihnen zugewiesenen fragen erwögen und erörterten, wie dann auf grund dieser gesammelten intelligenz einzelne diese ergebnisse in referaten und correferaten niederlegten, wie dann nach diesen — doch meist überaus tüchtig gearbeiteten referaten und correferaten die fragen in dreitägigen verhandlungen eine gründliche discussion und erledigung fänden! und angesichts solch fleisziger und gründlicher arbeit erfahrener männer höre man diese dilettanten sprechen, als ob es sich um eine anzahl verzopfter individuen handle, die nicht im stande seien, sich zur sonnenhöhe moderner naturwissenschaft aufzuschwingen. nicht nur einzelne fragen würden von uns behandelt, sondern der gesamte unterricht nach stoff und methode untersucht, in täglicher arbeit umgewälzt und dabei geprüft, welche verbesserungen möglich seien. diese arbeiten seien in beständigem flusz und für alles, was wahr und echt sei, sei ein offenes auge vorhanden, dem auch, was richtiges von auszen komme, unmöglich entgehen könne. die letzte directorenconferenz habe aufs neue gezeigt, wie groszer gewinn für die gemeinsame sache aus diesen versammlungen erwachse, wiewohl auch gewisse mängel sich dabei aufdrängten. wenn einmal die directorenconferenzen sich ihr bett gegraben hätten, so würden die gemeinschaftlichen beratungen in dreifacher weise stattfinden: in den conferenzen, die das leben der einzelanstalten documentierten, in versammlungen, wie die unsrige, wo in freier gleichsam demokratischer weise gewirkt werde, und in den directorenconferenzen, wo die aufgestellten fragen mehr methodisch, amtlich streng ins reine gearbeitet würden. doch sei bei den directorenconferenzen als mangel hervorgetreten, dasz die gegenstände für die verhältnismäszig kurze zeit der

discussion zu umfangreich seien. er sei nicht dagegen, dasz die fragen gröszern umfang hätten, nicht dagegen, dasz in den referaten das ganze gebiet, z. b. der französische unterricht auf gymnasien behandelt werde, aber er würde es für groszen gewinn halten, wenn die leitende behörde, also das provinzialschulcollegium dann aus der zahl der aufgestellten thesen diejenigen einzelnen punkte angäbe, über welche sie die meinung der lehrercollegien und der directoren besonders zu hören wünsche. die frage über die allgemeine schulordnung z. b. könne nicht in 4—5stündiger, noch so gut vorbereiteter discussion erledigt werden, wohl aber einzelne entscheidende punkte derselben.

Nach der begrüszungsrede kam eine kleine schrift 'dem verein rheinischer schulmänner bei seiner 25n jahresversammlung' zur verteilung, welche einen geschichtlichen überblick über die entstehung des vereins, seine versammlungen und verhandlungen während der abgelaufenen 25 jahre gibt; dieselbe ist auf wunsch des vereins von Jäger als dem dazu berufensten manne verfaszt. durch diesen aufsatz, welcher nach darstellung und inhalt die gewöhnlichen vereinsgeschichten weit hinter sich läszt, hat sich Jäger neuen anspruch auf den dank aller freunde des vereins erworben; auch hat das schriftchen nicht verfehlt über den kreis der teilnehmer unserer versammlungen hinaus interesse zu erregen und zu befriedigen. da wir schon im vorjährigen bericht eine kurze übersicht über die vorträge und verhandlungen der früheren versammlungen gegeben haben, so mögen aus der Jägerschen darstellung doch wenigstens die worte folgen, die das facit der thätigkeit des vereins ziehen: 'man wird sagen dürfen, dasz der verein ein bescheidenes, aber klar gefasztes programm bis dahin gut ausgeführt habe: was besser ist, als eins der vielen unbescheidenen, welche auf unserm unterrichtsgebiete aufsprieszen, schlecht oder gar nicht auszuführen.' von dem gesamteindruck, den der einzelne teilnehmer aus diesen versammlungen mitnimmt, heiszt es: 'der verfasser hat lange genug an einem abseits der groszen heerstrasze liegenden ort gelebt, um es aussprechen zu dürfen, dasz gerade für diejenigen unserer collegen, welche an kleineren anstalten in kleinen städten wirken — aber keineswegs blosz für diese — ein solcher tag eine bedeutung hat, die weit über die eindrücke und empfindungen des augenblicks hinausgeht und ihnen das freudige gefühl gibt, einer groszen gemeinschaft, einer — um ein theologisches bild zu gebrauchen — unsichtbaren kirche oder unsichtbaren collegium anzugehören, in dem alle sich zusammenfinden, denen ihr beruf wirklicher lebensberuf, ihr dienst an der vaterländischen jugend reichster lebensinhalt, nicht herrendienst, auch nicht blosz menschendienst ist.'

Den ersten gegenstand der tagesordnung bildeten 10 thesen über den französischen unterricht auf gymnasien von dir. Schneider (Duisburg, gymn.); ihr wortlaut ist folgender:

1. Bei der erlernung des französischen wird wie bei der der alten sprachen der zweck verfolgt und auch erreicht, den geistigen gesichtskreis zu erweitern und den zugang zur litteratur zu öffnen. aber das moment der logisch-formalen ausbildung tritt dabei zurück; für diese ist durch die alten sprachen hinlänglich gesorgt. dafür steht die forderung der sprachkenntnis und des könnens in erster reihe. die methode und die lehrbücher sind die besten, die am sichersten zu dem letztgenannten ziele führen.

2. Die von dem 'revidierten lehrplan' gestellte lehraufgabe ('diejenige sicherheit in der französischen formenlehre und den hauptlehren der syntax und denjenigen umfang des wortschatzes zu erlangen, welche es ermöglichen, französische schriften von nicht erheblicher schwierigkeit zu verstehen und die französische sprache innerhalb des durch die lectüre zugeführten gedankenkreises schriftlich ohne grobe incorrectheit anzuwenden') läszt sich bei richtiger

methode und sorgfältiger ausnutzung der gegebenen zeit erfüllen. (gegen Foth, der franz. unterricht. Leipzig 1887.)

3. Die sogenannte induction ist im neusprachlichen unterricht in weit gröszerm umfange anwendbar, als im altsprachlichen. erst wird die spracherscheinung in einem oder mehreren beispielen angeschaut, und dann wird die regel abgeleitet. doch tritt zu diesem analytisch-inductiven moment das instinctive und das deductorisch-constructive ergänzend hinzu. (Münch.)

4. Im ersten jahre (quinta) ist vor allem eine gute aussprache und geläufigkeit des lesens zu erstreben. lautphysiologische belehrungen sind nur insoweit zu geben, als sie die mühe des öftern vorsprechens erleichtern. dieses und das nachsprechen seitens der schüler sind nach wie vor die hauptsächlichsten mittel zur aneignung der lautlehre. daneben ist möglichst bald, nachdem regelmäszige verbalformen gelernt sind, zum satz und dann zu kleinen lesestücken überzugehen, die das methodisch eingerichtete übungsbuch liefern musz.

5. Neben diesem, das bis untertertia einschlieszlich eine ausreichende zahl zusammenhängender lesestücke und auch material zum übersetzen aus dem deutschen in das französische enthalten musz, wird eine und dieselbe grammatik von der untersten bis zur obersten stufe gebraucht.

6. Das auswendiglernen kleiner erzählungen, fabeln u. dergl. fördert auf der unter- und mittelstufe ebenso sehr die aussprache wie die aneignung eines ausreichenden vocabelschatzes. auf letztere, bei welcher auch das alltägliche leben zu berücksichtigen ist, musz von anfang an hingearbeitet werden.

7. Häusliche scripta sind bis obersecunda einschlieszlich beizubehalten, aber nach zahl und umfang zu beschränken. daneben werden extemporalien geschrieben, und in den mittleren classen von zeit zu zeit französische dictate (rev. lehrplan).

8. In obertertia wird mit der lectüre eines schriftstellers begonnen. es ist wünschenswert, dasz sich allmählich ein kanon der in betracht kommenden schriftsteller herausbilde. die historische darstellende prosa und das modernfranzösische ist auf allen stufen vorwiegend zu berücksichtigen; daneben ist in obersecunda ein stück von Racine (Athalie) und in prima eine oder zwei komödien von Molière zu lesen.

9. Bei der behandlung der schriftsteller sind auf der mittelstufe grammatische erklärungen nicht zu entbehren. auf der oberstufe ist der gedankeninhalt und die kunstform vorwiegend ins auge zu fassen. excurse in das gebiet der grammatik und synonymik sind zu vermeiden. sprachvergleichende belehrungen können nur ausnahmsweise und nur auf der oberstufe gegeben werden; auf das altfranzösische ist nur in seltenen fällen hinzuweisen.

10. Sprechübungen einfachster art sind schon auf der untersten stufe anzustellen; sie setzen sich bis zum ende des primacursus in geeigneter weise fort. der stoff dazu ist entweder aus der classenlectüre zu entnehmen, deren inhalt katechisierend wiederholt wird, oder aus dem alltäglichen leben und der nächsten umgebung; auch kann der lehrer einen aus der geschichte oder der litteraturgeschichte entlehnten abschnitt frei vortragen und die schüler nacherzählen lassen. diese übungen müssen sich, auch was den zeitaufwand anlangt, in bescheidenen grenzen halten; sie treten an die stelle der sog. nachübersetzung und dürfen den betrieb der lectüre so wenig beeinträchtigen wie den der grammatik.

Die debatten über diese thesen waren nicht ganz so anregend und fruchtbar, als sie sonst zu sein pflegen. schuld daran mochte einerseits der umstand tragen, dasz die sätze selbst erst unmittelbar vor beginn

der versammlung eingegangen waren, also zu einer eingehenden prüfung und zur stellungnahme zu den einzelnen punkten die zeit gefehlt hatte; zum andern fordern auch der natur der sache nach sätze, wie die vorliegenden, die so maszvoll gehalten sind, dasz sie in allem wesentlichen von vorn herein des beifalls der meisten anwesenden sicher sind, die mehrfach auf allgemein zugestandenes zurückgreifen, zu angriff und abwehr weniger heraus, als thesen, die teils neue, teils sehr verschärfte forderungen enthalten oder durch paradoxe form wirken. Schneider führte aus: sein thema sei ein erbstück von der letzten rheinischen directorenconferenz her; damals sei es, von wenigen minuten abgesehen, gar nicht zur besprechung gekommen, so dasz das referat Diehls schätzenswertes material geblieben sei; und doch bedürfe kein punkt des gymnasialen lehrstoffes mehr einer eingehenden erörterung und bestimmter festsetzungen, als das französische, das ja auch oft das schmerzenskind des gymnasiums genannt worden sei. weit giengen die ansichten auseinander: manche, allerdings vereinzelte stimmen sprächen sich dahin aus, dasz auch die revidierten lehrpläne die stellung des französischen gegen früher nicht geändert hätten; die mehrzahl erkenne an, dasz die neuen pläne diesem unterricht insofern eine neue stellung zugewiesen hätten, als er nunmehr einem praktischen zwecke dienen solle, ohne jedoch das wissenschaftliche, das sei das gründliche, zu opfern. als dritte mache sich eine pessimistische anschauung geltend, die behaupte, dasz auch jetzt nach vermehrung der stundenzahl der französische unterricht nicht gedeihen könne. er verweise auf das buch des Doberaner gymnasialoberlehrers Foth, worin die behauptung ausgesprochen sei, dasz die forderung der revidierten lehrpläne bezüglich des correcten schreibens nur nach einer nochmaligen vermehrung der unterrichtstunden erfüllt werden könne. solche äuszerungen müsten als zeichen der überhebung einzelner erscheinen, wenn man bedenke, dasz der schulbehörde ein material vorliege, das auskunft über das in decennien geleistete gebe. giengen auch die meisten derartigen schriften ohne eindruck zu machen vorüber, so sei ihr erscheinen doch bedauerlich, da auch hier das semper haeret aliquid gelte und durch dieselben die gute zuversicht und damit die lust am unterricht getrübt werde. nicht minder als über die ziele giengen die ansichten über die beste methode auseinander. ihm sei die schrift von Münch als die inhaltreichste und anregendste auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts, ja vielleicht der ganzen pädagogischen litteratur erschienen, und obwohl dieselbe in erster linie ja einzig der realschule gelten wolle, so könne vieles ohne weiteres auf die gymnasien übernommen werden und selbst der altsprachliche unterricht davon profitieren. aber noch weitere verschiedenheiten herschten: die programme von 1886 hätten ihm gezeigt, dasz eine ganze reihe von verschiedenen lehrbüchern im gebrauch sei, und eine annäherung in dieser sache sei noch nicht zu bemerken; noch gröszeres auseinandergehen zeige sich in der auswahl der auf den gymnasien zu lesenden schriftsteller. nach allem diesem erfordere der französische unterricht auf gymnasien dringend eine besprechung und gegenseitige verständigung und darum habe er seine thesen gestellt, die jedoch durchaus nicht den anspruch erhöben ein system der allein zu befolgenden methode aufzustellen, sondern nur veranlassung zur erörterung geben sollten; sie sollten allenfalls warnungstafeln und wegweiser sein, um jüngern lehrern den nicht immer leicht zu findenden pfad zu zeigen. er bitte in die besprechung einzutreten. der vorsitzende fragt, ob nicht der thesensteller selbst oder jemand aus der versammlung aus dem in reicher fülle gebotenen einzelne punkte als besonders discutabel namhaft machen wolle; er gestatte sich beispielsweise die aufmerksamkeit auf die thesen 7 und 8 zu lenken: bei der 7n these fechte er den satz an, dasz in prima keine häuslichen scripta angefertigt werden sollten; dem umfange nach würden dieselben

allerdings knapp sein müssen; was ihre zahl angehe, so könnten sie alle 14 tage — etwa alternierend mit den griechischen pensis — eingeliefert werden. bei der 8n these sei ihm der ausdruck kanon bedenklich. sei der ausdruck so zu verstehen, dasz der kanon für alle anstalten bindend sein solle? Schneider: hinsichtlich der scripta sei er in übereinstimmung mit dem lehrplan, der für prima nur extemporalien kenne. der kanon solle nur eine zusammenstellung geeigneter schriften, nach den classen geordnet, sein. die frage, ob schriftsteller oder chrestomathien benutzt werden sollten, erscheine ihm von untergeordneter bedeutung. da auch these 1 gestreift sei, so bemerke er, dasz er in derselben den beim französischen verfolgten und auch erreichbaren zweck deswegen so bestimmt angegeben habe, weil man häufig von nebenproducten spreche, die dieser unterricht abwerfe, namentlich so von logisch-formaler ausbildung; diese aber falle seiner ansicht nach hier durchaus nicht ab, sondern er glaube gleich von vorn herein hervorheben zu sollen, dasz bei fremdsprachlichem unterricht eben nur die ziele erreicht würden, die man verfolge. das lateinische werde zwar nicht ausschlieszlich, aber nicht zum geringsten teil deshalb getrieben, damit der jugendliche geist die logisch-formale schulung erhalte. da aber hierfür auf dem gymnasium keine zwei sprachen nötig seien, so sei zwischen dem betrieb des lateinischen und französischen ein unterschied zu machen. die erste these bilde somit die grundlage, auf der die übrigen thesen beruhten. der vorsitzende: dem gesagten trete er im allgemeinen bei, doch gebe ihm ein punkt zu einer praktischen frage anlasz. ein Berliner erlasz fordere, dasz bei allen übersetzungen aus fremden sprachen vom lehrer eine musterübersetzung gegeben werde. für das griechische und lateinische halte er diese forderung auch für wesentlich und notwendig; jedoch nicht unbedingt motiviert, ja unnötig scheine es ihm jeden durchgenommenen französischen abschnitt durch eine musterübersetzung zu krönen. dir. Münch (Barmen, realgymn.): er verstehe die betreffende verfügung dahin, dasz sie eine pädagogische notiz für den lehrer sein solle, weil nicht immer der gebührende wert auf eine gute übersetzung gelegt worden sei, aber nicht dahin, dasz sie eine unübertretbare norm, eine mechanisch durchzuführende forderung enthalte. er habe im französischen und englischen stets eine tadellose übersetzung zu geben gesucht, aber dazu auch manchmal schülern das wort geliehen. da wortwahl, constructionen und sonstige kleine schattierungen das verständnis förderten und zeigten, so halte er die musterübersetzungen auch in den neueren sprachen für wünschenswert und gut. geheimrat Höpfner: namentlich dichterstellen erforderten eine abgeschlossene musterübersetzung durch lehrer oder schüler. die these werde an deutlichkeit gewinnen, wenn man die zwei ersten sätze so zusammenfasse: 'bei der erlernung des französischen tritt der zweck der logisch-formalen ausbildung zurück; für diese ist durch die alten sprachen hinlänglich gesorgt', und die zwei letzten sätze unverändert folgen lasse. mit Schneider sei er einverstanden, dasz die forderung des könnens im französischen immer mehr betont und zur geltung gebracht werde. dadurch, dasz man dies ausspreche, nehme man beziehung auf die reformfrage und gebe beiläufig eine erklärung zu der jetzt umlaufenden petition ab. der vorsitzende: wenn er gesagt habe, dasz Thukydides eine abschlieszende musterübersetzung des lehrers fordere, französische schriftsteller nicht, so habe er dies nicht deshalb gesagt, weil das formal bildende in diesen gar nicht vorhanden sei; denn die französische prosa sei seit der lateinischen die vollkommenste. wenn aber in einer stunde zwei seiten eines schriftstellers durchübersetzt, besprochen seien, so erscheine es ihm vorteilhafter, die nächste stunde beginne damit, dasz der lehrer oder ein schüler den abschnitt französisch noch einmal gut lese; darin sehe er einen bessern beitrag zur formalen bildung, als in einer übersetzung, die doch immerhin leicht

sei. sonst sei er mit Höpfner einverstanden, dasz diese erklärung mit der groszen reformfrage zusammenhänge. die ansicht, als ob auf den gymnasien im französischen nichts geleistet werde, sei gänzlich unbegründet. — Auf die frage, was in der 2n these die worte 'bei sorgfältiger ausnutzung der gegebenen zeit' bedeuteten, erwidert Schneider, dasz auch heute noch an manchen gymnasien trotz der revidierten lehrpläne das französische wie seit decennien betrieben werde, nemlich nach art der alten sprachen. dies heisze die zeit nicht gut ausnutzen. vor allem sei übergang zum mündlichen unterrichtsbetrieb nötig. auch bildeten die angezogenen worte gewissermaszen einen hinweis auf die in den weitern thesen ausgeführten punkte. rector Viehoff (Düsseldorf, höh. bürgerschule) nimmt Foth in schutz: derselbe sei pessimist, der keine resignation gelernt habe; die erreichung des vom lehrplane gesteckten zieles 'diejenige sicherheit in der französischen formenlehre und den hauptlehren der syntax' usw. sei wirklich nur in beschränktem masze möglich; auch bezweifle er, dasz man hinsichtlich des modernen sprachschatzes zu besondern resultaten komme. vorsitzender: der ausdruck des reglements 'ohne grobe incorrectheit' sei schwierig: dennoch halte er die these für unanfechtbar, wenn auch schnitzer in den arbeiten vorkämen; schreibe doch auch der primaner seinen deutschen aufsatz nicht ohne fehler. schon deswegen sei die these von wert, weil sie ausdrücke, was die gymnasien im französischen leisteten. zudem seien die praktischen forderungen, die an den lehrling eines geschäftes gestellt würden, gering. er habe dieserhalb einmal einen band der correspondenz eines Kölner groszkaufmannes eingesehen: wenn ein obersecundaner 50 solcher geschäftsbriefe abgeschrieben habe, werde er den 51n auch selber zu schreiben im stande sein. auszerdem sei dies nicht einmal die aufgabe des unterrichts, bei dem die schriftlichen arbeiten vielmehr der allgemeinen sprachkenntnis zu dienen hätten. übrigens könne keine sprache ohne übersetzungen aus dem deutschen gelernt werden. rector Rieken (Viersen, realprogymn.): von der grösten wichtigkeit sei der unterricht in den unterclassen. wenn in diesen die formenlehre und das wichtigste aus der syntax gelernt und dazu gewandtheit im sprechen erreicht sei, dann werde auch in den oberen classen mit mehr lust und erfolg gearbeitet. darum sollten in quarta die 5 stunden bleiben, in tertia aber noch 3 stunden sein. — Die besprechung wandte sich darauf von den beiden ersten, den allgemeinen teil bildenden thesen zu den thesen 3 bis 7, welche die methode betreffen. Schneider: mit der 3n these stelle er sich auf den standpunkt Münchs, wonach zur belebung und förderung des unterrichts die induction in ausgedehnter weise zu verwenden sei. man müsse von der alten weise abgehen, eine regel vorzulesen und dann ein beispiel zu geben, sondern umgekehrt verfahren und zwar hier in entschiednerer weise als beim altsprachlichen unterricht. der schüler müsse angeleitet werden, aus mehreren beispielen die regel abzuleiten, die darauf auswendig zu lernen sei. dies verfahren könne auf der untersten stufe nicht immer rein durchgeführt werden; da trete das instinctive — er verweise dieserhalb auf die broschüre von Münch — ein; das so angeeignete werde dann auf den mittleren classen in zusammenhang und system gebracht. der vorsitzende: dasz die induction im neusprachlichen unterricht gröszern raum einnehme als im altsprachlichen, erhelle von selbst, weil jener später komme und somit auf diesen fuszen könne. indessen sei bezüglich der induction noch mancherlei unklarheit. wenn auf den oberen classen die induction, also das regeln bilden aus beispielen hersche, so werde die lectüre verdorben, indem dadurch die grammatik in dieselbe hineingedrängt werde. das übersetzen aus dem deutschen sei eine art der induction, dem aber deduction vorausgehen müsse. man solle sich nicht irre machen lassen durch das gerede von eintönigkeit; bis obersecunda seien eben viele dinge da,

die man dem schüler einfach sagen müsse, nicht ihn selbst finden lassen könne. auf das deductive beibringen der regeln folge dann ein inductives schaffen bei der übersetzung. wenn man induction dahin verstehe, dasz der schüler eine regel, die ihm nicht in einer classischen form gesagt sei, aus der lectüre heraus sich zu schaffen habe, dann ergebe sich nicht nur die schwierigkeit des findens, sondern auch die des formens, wodurch viele zeit verloren gehe und anderes für jugendbildung wichtigere zu kurz komme. bei solchem verfahren sei des inductiven zuviel. dir. Uppenkamp (Düren, gymn.): die ganze frage leide an einer groszen logischen unklarheit: schon der ausdruck analytisch-inductorisch passe nicht in die logik hinein. es handele sich hier nicht darum, ob synthesis oder analysis, sondern ob deduction oder induction. letztere sei doppelt denkbar: einmal in der weise, dasz man aus vielen beispielen eine regel ableite, beispielsweise: viele menschen sterben, der mensch ist sterblich. zu solcher vorschrift aber komme kein verständiger. zum andern bezeichne induction eine art der hypothese: durch hypothese, hier regel, bestimmen, dasz dieses oder jenes gesetz sei. nur dies könne hier gemeint sein. wie aber sei dazu der gegensatz denkbar? jedermann erkläre ja an einem beispiel die regel, man könne ja keine regel aufstellen, ohne sie an beispielen zu erläutern. ob man ein oder zehn beispiele anziehe, habe nichts zu sagen, das eine treffende beispiel löse die aufgabe. jeder verständige behandle beispiel und regel als auf das untrennbarste mit einander verbunden. rector Becker (Düren, realprog.): es sei ein unterschied, ob man von der regel ausgehe oder vom beispiel: von letzterem sei auszugehen. dabei aber handle es sich gar nicht um induction. dieselbe sei bei der formenlehre ganz unmöglich, in der syntax nur zum teil möglich. übrigens sei dabei zwischen alt- und neusprachlichem unterricht kein unterschied zu machen. da die anwendung der induction eine sehr beschränkte sei, werde der gang der grammatik immer deductorisch bleiben müssen: der inductorische schein sei gut, um das interesse der jugend zu wecken und rege zu halten. Münch: dadurch dasz in der these und auch in der debatte auf seine stellung zur frage zurückgegriffen sei, werde er gewaltsam in die erörterung hineingezogen. Schneider nähme an, jeder sei orientiert, alle aber seien es doch nicht. darum zeige sich auf grund misverstandener ausdrücke mistrauen. seit 6 jahren habe er sich für eine umkehr des neusprachlichen unterrichts ausgesprochen: inductiv solle auf der einen seite verfahren werden, bei anderm sei rasch die regel durchzunehmen und das einüben daranzuschlieszen. auf die äuszerungen Uppenkamps über die induction erwidere er, dasz die sache doch nicht so thöricht sei, wie sie bezeichnet werde: die forderung gehe dahin die schriftsteller zu analysieren, aus dem stoff das gesetz inductiv zu gewinnen. er sage, dasz man mit einem allein nicht auskommen könne. die weitere frage, ob man im neusprachlichen unterricht mehr inductiv verfahren könne, als im altsprachlichen, werde von Scheider, auch von Jäger bejaht. er selbst trete dafür ein, weil vieles, die französische declination z. b., leicht inductorisch zu finden sei. oberlehrer Kohl (Kreuznach gymn.) constatiert sowohl die wichtigkeit des inductorischen verfahrens — dasz man dem lateinischen satze den deutschen folgen lasse und nicht umgekehrt — als auch die thatsache, dasz dies noch häufig nicht genug geschehe. nicht nur beim grammatischen, sondern auch beim formalen komme der induction eine rolle zu, zumal aber beim griechischen unterricht, wo lateinischer und französischer vorausgegangen sei. zudem sei man dabei auch gar nicht von den zufälligkeiten der lectüre abhängig, da nicht schriftsteller, sondern übungsbücher zur grundlage dienten. Becker: induction habe nur da zweck, wo es gelte bei schwierigkeiten das interesse der schüler zu entzünden, sie sei aber nicht passend, wo es sich beispielsweise um die erlernung der genetivform handle. übrigens betone er nochmals,

dasz das in rede stehende verfahren kaum den namen induction verdiene. dir. Zahn (Moers gymn.): der gedanken, der den thesensteller beim aufstellen des satzes gelenkt habe, sei gewis ein richtiger, die form aber nicht opportun, weil man thue, als ob man en passant beim französischen ein urteil über diese strömung abgebe. manche seien dabei präjudiciert: anhänger von Perthes träten für die induction ein; wer nichts von dessen system wissen wolle, wolle auch die induction nicht. er schlage vor die these 3 entweder zu streichen oder so zu fassen: 'im neusprachlichen unterricht ist in ganz besonders groszem masze (möglichst weitem umfang) vom concreten auszugehen und dann erst die regel aufzustellen.' Schneider glaubt, dasz viele sich an dem ausdruck induction stieszen. bei den alten sprachen sei man gewöhnt nur schritt vor schritt vorwärts zu gehen, declination, conjunctionen, syntaktisches müsse schon dagewesen, vom schüler begriffen sein, bevor es in der lectüre aufstosze. auch auf der letzten directorenconferenz habe man sich entschieden, von der altbewährten methode des altsprachlichen unterrichts nicht abzugehen. für die neuern sprachen lägen aber die dinge anders, da könnten schon eher sprünge gemacht werden. eine anekdote beispielsweise werde gelesen, vom lehrer übersetzt, obwohl vieles darin sei, was noch nicht im unterricht vorgekommen sei, das stück werde auswendig gelernt und vieles dabei herausgearbeitet. bei solchem verfahren würden die schüler interessiert, der unterricht erfahre eine belebung, erfrischung, die nicht hoch genug anzuschlagen sei. Kohl billigt das möglichst weite ausgehen vom concreten, will dies auch für das latein angewandt wissen und verlangt für das griechische einen mehr inductorischen betrieb als für das französische, da das sprachgefühl beim beginn des griechischen unterrichtes noch entwickelter sei. Uppenkamp: es gebe fälle, wo der lehrer mit der regel anzufangen habe, z. b.: ut dasz, damit regiert den conjunctiv und das sehen wir an folgenden beispielen. er gebe aber zu, dasz in dieser richtung oft misbrauch getrieben werde. übrigens habe er mit recht behauptet, dasz der ausdruck induction vieldeutig sei und verschieden aufgefaszt werde. wenn er den thesensteller dahin richtig verstanden habe, dasz inductorisch im gegensatz zu systematisch stehe, dasz das gelegentliche aneignen von manchen regeln gemeint sei, so erscheine der ausdruck schlecht; zur sache sage er ja und nein. gewis werde manches gelegentlich gelernt; wenn aber das systematische verfahren in den alten und neuen sprachen abgeschafft, wenn nur gelegentlich bemerkungen gemacht würden, dann würde nur ungründliches, unsicheres herauskommen. systematische unterweisung müsse noch hinzutreten und in dieser beziehung sei nicht der mindeste unterschied zwischen alten und neuen sprachen. Höpfner: er schliesze sich vollständig an den vorredner an. es sei durchaus nicht die ratio, dasz ein unterschied in der methode gemacht werde, sondern nur um das pensum handle es sich. der hauptsatz der these sei, dasz der schüler bei den neuern sprachen mehr selbst finden könne, als in den alten, dasz der selbstbeobachtung der schüler mehr zugemutet werden könne und bei der kürze der zeit auch müsse. Schneider: er meine genau desselbe und nenne es induction. — Bei der inzwischen weit vorgerückten zeit wendet sich die erörterung mit übergehung der thesen 4—9 zur 10n, welche die sprechübungen betrifft. Schneider: die sprechübungen seien durch die neuen lehrpläne gefordert, die auch dieserhalb bestimmte angaben enthielten. mit recht nenne es Münch eine lächerlichkeit, wenn 8 jahre fremdsprachlichen unterrichts den lernenden nicht so weit förderten, dasz er um eine auskunft bitten könne. mit gewalt müsten die schüler dazugebracht werden die ihnen eigentümliche scheu vor dem sprechen zu überwinden. alle zu gebote stehenden mittel müsten dazu angewandt werden; in der these seien dieselben auch angedeutet. dadurch dasz man den stoff zu den redeübungen auch dem tagtäglichen

leben entnehme, werde das gymnasium keineswegs herabgezogen. Uppenkamp: von den lateinischen sprechübungen sei man wieder abgegangen; solche im französischen wären gewis schön, aber es handle sich darum, ob die übungen von allen schülern gleichzeitig angestellt werden könnten oder nicht. vorübungen, wiedergaben, an denen alle schüler gleichzeitig teilnähmen, hätten keinen wert; handele es sich aber um das ausdrücken eigner gedanken, was doch das ziel des sprechens sei, so sei die schule machtlos, denn auf den einzelnen komme dann kaum eine minute und die zeit sei mit unnützen übungen zugebracht. so schön, ja so wünschenswert die erwerbung der fähigkeit eigne gedanken in der fremden sprache auszudrücken sei, so müsse dieselbe doch dem einzelnen, der familie überlassen bleiben. Schneider: er stehe hierin dem vorredner durchaus nicht gegenüber: er werde sich hüten hohe anforderungen zu stellen, denn dann werde gar nichts erreicht. im gegenteil es solle sehr elementar verfahren werden: das nächstliegende, einfachste sei das beste: vom ausdrücken eigner gedanken solle abgesehen werden, und vielmehr das gelesene in einfachster form wiederholt werden, beispielsweise sollten die thatsachen wiedergegeben, die reflexionen aber weggelassen werden. ausarbeitungen, excerpte, die von A bis Z auswendig gelernt würden, dürften um keinen preis geduldet werden, denn dann wäre die zeit wirklich weggeworfen. wohl aber hätten sich die sprechübungen auf das alltägliche leben, auch auf essen und trinken zu erstrecken. rector Thomé (Cöln, bürgerschule) hebt noch hervor, wie wichtig diese sprechübungen seien, um den schüler anzuleiten sein wissen auch wirklich zu gebrauchen; den schülern fehle es nemlich durchweg an mut die fremde sprache zu gebrauchen; dieser aber werde durch die übungen gewonnen.

Auf der vom vorstande aufgestellten tagesordnung war als zweiter gegenstand der verhandlungen vorgeschlagen: 'über die berücksichtigung gewisser fundamentalbegriffe der wirtschaftslehre und gesetzeskunde im unterricht der höhern schulen, und deren grenze.' referent gymnasiallehrer Moldenhauer (Köln, Friedrich-Wilhelms-gymnasium). von diesem waren folgende thesen aufgestellt:

1. Man hat die forderung aufgestellt, dasz entsprechend den heutigen politischen und socialen verhältnissen die wirtschaftslehre und gesetzeskunde in den unterricht der höheren schulen aufzunehmen seien.

2. Demgegenüber ist zu bemerken, dasz diese gegenstände allerdings mehr als bisher berücksichtigt werden müssen, dasz sie aber nur propädeutisch zu behandeln sind, so dasz sie zum nachdenken über volkswirtschaftliche dinge und zu spätern selbständigen studien anregen können. eine in besonderen stunden darzubietende wirtschaftslehre und gesetzeskunde ist dagegen auszer frage.

3. Alle unterrichtsgegenstände bieten gelegenheit, hervorragend wichtige punkte der volkswirtschaftslehre zu berücksichtigen.

4. In der geschichte ist die zeit von 1815—71 genauer zu behandeln, volkswirtschaftliche dinge sind hervorzuheben, ebenso ist die gesetzeskunde zu berücksichtigen. dementsprechend sind minder wichtige abschnitte kürzer zu behandeln.

5. In der geographie ist eine übersicht über die hauptverkehrswege usw. zu verlangen. (vgl. lehrplan von 1882.) fundamentale begriffe der volkswirtschaftslehre sind hervorzuheben.

6. In den deutschen lesebüchern sind stücke über volkswirtschaftliche stoffe aufzunehmen.

Oberlehrer Evers (Düsseldorf gymn.) stellt jedoch den antrag von der behandlung dieser frage für diesmal abzusehen und in rücksicht auf die art und weise, wie gerade jetzt in reformbestrebungen gemacht werde, wo z. b. die bekannte massenpetition an den minister vertrieben werde, zum dritten gegenstande der tagesordnung überzugehen. als

solcher sei angesetzt die auf der vorjährigen versammlung nicht erledigte these Jägers, die auf die reformfrage bezug habe. da die überwiegende mehrheit der versammlung sich dem antrage von Evers anschlosz, so wurde Jäger ersucht über diese seine these zu sprechen. der wortlaut derselben ist: 'man schreibt und redet — neben den selbstverständlichen bestrebungen zur verbesserung der einzelnen anstalten — viel von reform des gymnasiums. der wertvollste beitrag zu dieser reform würde sein, wenn das gerede darüber aufhörte'. Jäger: die satirische, paradoxe form der these, die er übrigens für die heutige verhandlung nur subsidiär ins auge gefaszt habe, verpflichte ihn dieselbe zu erläutern. nahe gelegt sei sie ihm durch die verworrenheit der beständig neu auftauchenden reformvorschläge. reform des gymnasiums sei seit langer zeit schlagwort. jeder aber, der das wort ergreife, wolle mit einem anderen gegenstand den unterricht beginnen und durchführen: der eine baue sein gymnasium auf mathematisch-naturwissenschaftlicher grundlage auf, ein anderer auf dem deutschen, ein dritter und vierter auf dem französischen, beziehungsweise englischen. allein wie weit auch bei dieser manigfaltigkeit die reformvorschläge auseinandergiengen, wie eine zugestandene thatsache werde die reformbedürftigkeit behandelt, als ob über diese ein zweifel nicht vorhanden sei. dadurch sei er zu dem ausdruck veranlaszt, das beste sei, wenn das reformgerede ein ende nehme. jetzt sei allerdings die sache in ein stadium getreten, bei dem man sich nicht mehr ironisch verhalten könne und zwar deshalb nicht, weil die nichtsachverständigen, die blosz mitsprechenden, von allen winden bewegten das feld zu behaupten oder zu gewinnen drohten gegenüber den auf sachkenntnis beruhenden, ruhigen erwägungen der fachverständigen. davon seien die realgymnasien ebenso bedroht, wie die humanistischen. bei der realschulagitation habe man zuerst angefangen, das grosze publicum in mitleidenschaft zu ziehen; damals habe er davor gewarnt; möglich sei es, dasz diese laienkreise auch den sachverständigen des realgymnasiums über den kopf wüchsen. lege man sich die frage vor, ob die reform des gymnasiums sich als etwas absolut notwendiges aufgedrängt habe, dann sei man in der lage dieselbe vollständig zu verneinen. im jahre 1870 sei die probe auf die gesundheit der nation gemacht worden und diese gesundheit hänge doch zum guten teil von ihrem schulwesen ab. so plumpe übertreibung die redensart sei, der schulmeister habe bei Sadowa gesiegt, so könnten doch gesunde zustände nicht da sein, wo das gesamte höhere schulwesen so krank sei, dasz es einer reform von grund auf bedüfe. damals aber, 1870, habe sich gezeigt, dasz unsere nation in ihren leitenden kreisen begeisterung, intelligenz, verständnis für alle lebensaufgaben habe und es sei ein zu beachtendes moment, dasz kurz nachdem die nation doch ihre probe bestanden habe, die reformfrage in so brüsker form erhoben werde. allein die frage sei nun einmal erhoben und zwar unter symptomen, denen man nicht aus dem wege gehen dürfe. zwei phänomene ernster natur seien da und ein drittes, das objectiv mehr eine komische seite zeige, nemlich der vortrag des herrn professor Preyer, den dieser bei gelegenheit der naturforscherversammlung in Wiesbaden gehalten habe. ohne satire von diesem vortrage zu sprechen, sei wirklich schwer. man stelle sich vor, dasz jemand von uns lehrern, in einer versammlung von lehrern etwa, die entdeckung vorbrächte, dasz im verhältnis zur bevölkerung noch immer zu viele menschen am schnupfen litten, erkrankten, stürben und demnach die ganze medicinische methode, die gar nichts tauge, umgeformt, gebessert und dadurch schnupfen und das fatale sterben aus der welt geschafft werden müsten — und wenn nun der vortragende lehrer sich erböte das gesamte gebiet der therapie zu reformieren — welches hohngelächter würde sich erheben! und etwas anderes sei hier nicht geschehen, die analogie treffe vollständig zu. nach einer einleitung auf

dem gebiete, wo prof. Preyer zu hause sein möge, würden dann die beliebten statistischen aufstellungen gemacht. von dieser statistik wolle er zwei beispiele anführen. Preyer sage: zwei drittel der abiturienten sei über 19 jahre alt, wenn sie das reifezeugnis bekämen und dies werfe ein eigentümliches licht auf das gymnasium, da die schüler mit 9 jahren in die sexta einträten und der cursus neunjährig sei. diese behauptung Preyers sei einmal objectiv unrichtig, zum andern sei dabei ganz vergessen, dasz sehr viele schüler erst mit 10 jahren und noch später aufs gymnasium kämen, und zahlreiche andere momente gar nicht berücksichtigt. ein anderes beispiel sei, dasz Preyer berechnet habe und mit bewustsein aufstelle, dasz im jahre 1885 von den 13911 schülern an 20 höheren schulen Berlins nur 731 mit dem berechtigungsschein zum einjährigen dienst abgegangen seien, einschlieszlich der abiturienten mit dem reifezeugnis, also nur 5, 3 % der gesamten schülerzahl. dieser aufstellung entgegen werde doch jeder sachverständige sich von selber sagen müssen, dasz die zahl 731 ins verhältnis zu setzen sei zu den am jahresabschlusz abgehenden und nicht zur gesamtzahl der schüler. wenn der statistiker Preyer ein mangelhaftes bild gewähre, über den biologen — was er doch sein wolle — müsse einem der verstand stille stehen. wer das höchste ziel der wissenschaft, biologie, verfolge, der solle doch auch die sprachen und die wirkungen der sprachen in den kreis seiner beobachtungen ziehen. nach Preyer sei das lateinische und griechische nichts als ein material von vocabeln und regeln, mit denen die lehrer in raffinierter weise die jugend quälten, als ob der ganze unterricht nur aus dem auswendiglernen von vocabeln und grammatischen regeln bestehe. von sonstigen ungeheuren trivialitäten könne man genug proben vorführen. wenn beispielsweise gesagt sei 'auch physiologische thatsachen sollten dem schüler nicht vorenthalten werden', so würden ja solche vorgetragen, denn der physikalische unterricht liefere eben die von Preyer namhaft gemachten. die aufgabe des religionsunterrichts werde dahin definiert, 'die sittenlehre wird in besondern stunden für sich und im zusammenhang mit dem unterricht in der christlichen religion zu lehren sein. in den obern classen musz gezeigt werden, weshalb diese (nemlich die christliche religion) besser als der Islam, der Buddhismus und andere religionen ist'. dadurch documentiere Preyer seine berechtigung über religionsunterricht zu sprechen genügend. für das deutsche verlange Preyer 'von der untersten classe an bis zur obersten musz regelmäszig unterricht im deutschen mit übungen im vorlesen, declamieren, schreiben und vortrag erteilt werden'. für diese forderung seien ihm die lehrer gewis dankbar, wenn er ihnen nur eine höhere schule zeigen wollte, wo dies nicht geschehe. der fundamentalsatz, den man für die altclassische grundlage unserer bildung durch latein und griechisch anführe, die historische continuität, das aufwärtsgehen am strom der zeit, thue Preyer mit den worten ab 'denn in wahrheit ist die historische continuität längst unterbrochen. unsere bildung beruht auf der befreiung von der antiken und mittelalterlichen beschränktheit durch Copernikus, Galilei und Luther'. gäbe man selbst zu, dasz durch diese männer ein bruch mit dem altertum gegeben sei, so sei damit über die frage gar nichts entschieden, ob nicht gleichwohl das zurückgehen auf das classische altertum im wissenschaftlichen vorbereitungsunterricht wünschenswert sei. am ende der rede heisze es 'die groszen fortschritte der aufklärung und menschlichkeit sind nicht durch das festhalten am altertum mit seinem aberglauben, götzendienst und sklaventum herbeigeführt worden, sondern durch das abschütteln desselben'. wer wolle denn heutzutage Juppiter- oder Apollopriester sein oder wer das altertum mit seinen ethischen mängeln wiederherstellen? so sei das Preyersche buch von der ersten bis zur letzten seite! zu beklagen sei, dasz ein wissenschaftlich hochgestellter mann zu einer solchen veröffentlichung sich

habe hingeben können. — Die beiden vorhin als ernst bezeichneten phänomene seien erstlich die bewegung für die sogenannte einheitsschule und zweitens die jüngst ins werk gesetzte petition an den preuszischen cultusminister, damit derselbe 'geeignete schritte zur herbeiführung einer durchgreifenden schulreform in Deutschland veranlassen' wolle. was die bestrebungen für die einheitsschule angehe, so böten dieselben gewis manche ansprechende seite, doch hätten sie bis zum augenblick nicht viel mehr gezeitigt, als dasz trotz der überbürdungsklagen noch ein neuer unterrichtsstoff, das englische nemlich, aufgelegt und die zeit dazu durch verbesserte methode gewonnen werden solle. ein grundirrtum aber sei dabei: nicht von den hauptfächern, sondern von der menge der nebenfächer komme die überbürdung. daher könne er sich für diese bestrebungen nicht erwärmen, bis gröszere klarheit in dieselben gekommen sei. das zweite phänomen sei die jetzt viel vertriebene petition an den minister: gute, tüchtige, klangvolle namen ständen unter derselben. weil aber die petition so umfassendes wolle, gerade darum könne sie keine groszen befürchtungen hervorrufen; denn bis zu einer 'durchgreifenden schulreform in Deutschland' werde noch viel wasser den Rhein hinunterlaufen. welche schwierigkeiten die lösung solcher fragen veranlasse, zeigten ja die vorbereitungen zu dem noch immer erwarteten unterrichtsgesetz und im übrigen habe die petition selbst, die sich in vagen, allgemeinen wünschen, erwartungen, bestrebungen ergehe, dafür gesorgt, dasz die vorbereitenden schritte zur reform noch lange zeit in anspruch nähmen. unser höheres schulwesen, wie alles gesunde, erneuere sich immer wieder von innen heraus; auch anregungen von auszen her nehme es in sich auf; dies und jenes werde abgestoszen, änderungen im betriebe der einzelnen disciplinen, wie im griechischen und lateinischen träten ein; insofern möge von einer stetigen reformbewegung die rede sein und möchten manche fragen, wie zum beispiel die der schulräume und andere im zusammenhang mit allen guten kräften unserer nation gelöst werden. nur auf einen ausdruck der petition lenke er zum schlusz die aufmerksamkeit. man bitte seine excellenz 'mit geeigneten personen und vertretern von körperschaften, insbesondere auch mit solchen, welche inmitten des heutigen lebens stehen ... in beratung zu treten'. bei dieser vielgebrauchten redensart frage er, wo wir lehrer denn ständen? etwa nicht inmitten des lebens? gewis ständen auch wir mitten im leben und dasjenige leben, worauf es für die schule ankomme, das schülerleben, kenne nicht der erste beste professor, nicht der branntweinbrenner oder poudrettefabrikant, sondern wir und eben deshalb, weil wir unser ganzes leben mitten unter der jugend verbringen, gebühre uns das erste entscheidende und letzte wort in dieser frage. die laienschaft habe kaum eine ahnung von den zahlreichen und schwierigen problemen, die sich aus dem jugendunterricht ergäben und deshalb sollten wir auch auf unserm guten rechte bestehen und an unserm verstorbenen kaiser uns ein beispiel nehmend hier nicht fragen, ob wir an popularität einbüszten, sondern auf dem guten grund einer auf sachkenntnis gegründeten überzeugung die hoffnung hegen, der zeitströmung eine richtung zu geben, die mit dem gesamtwohle unserer nation verträglich sei. der redner wandte sich dann an geheimrat Höpfner, um diesem namens der versammlung, die sich dazu von ihren sitzen erhob, ein abschiedswort zuzurufen. er sprach demselben den dank aus für die förderung, die er alle zeit diesen versammlungen habe angedeihen lassen, hob hervor, wie es nicht des scheidenden geringstes verdienst sei, dasz auf rheinischem boden eine begeisterte auffassung des lehrerberufes lebe und ein starkes berufsgefühl den kampf gegen die augenblickliche zeitströmung, gegen den dilettantismus nicht scheue. darum möge derselbe das Rheinland nicht vergessen, und wenn er jetzt in höherer stellung unser interesse, d. h. das interesse der nation auf

dem gebiete des höhern unterrichts vertrete, das bewustsein haben, dasz unter ihm der lehrerstand seinen so schönen und zugleich so schweren beruf freudig habe erfüllen können. die begeisterte aufnahme, die diese herzlichen worte bei den versammelten fanden, zeigte dem verehrten scheidenden, dasz dieselben der ausdruck des empfindens aller anwesenden waren. geheimrat Höpfner entgegnete: er nehme von der heutigen versammlung den erhebendsten eindruck mit, worte von tiefstem gehalte, worte von gröster bedeutung auch für die aufgabe, die er übernommen habe. rückwärts blickend auf seine fast 15jährige thätigkeit im Rheinlande habe er nur worte des dankes. sein amt sei das eines aufsichtsbeamten gewesen und jedermann wisse, dasz er sich dessen bewust geblieben sei, allein der zweck seines amtes sei doch die pflege des höhern schulwesens in unserer provinz gewesen und dieses pflegeamt sei sein eigentliches amt geworden; in diesem wisse er sich auch alle anwesenden verbunden: es seien ihm zeichen geworden, dasz man vertrauen zu ihm gehabt habe: er — dies sei keine phrase — sei stets erfüllt gewesen von hochachtung für das ernst strebende pflichtbewustsein in der rheinischen lehrerwelt. auf die wahrheit dieser gefühle sei es zurückzuführen, dasz der letzte samstag der schönste ehrentag seines lebens geworden sei, wo ihm die vertreter der lehrerwelt in einer adresse gesagt hätten, dasz er nicht nur frühere untergebene und berufsgenossen, sondern freunde zurücklasse. das berufsleben könne dem menschen beglückenderes nicht geben, als herzliche achtung der berufsgenossen, freundschaft, wie es die adresse nenne. darum spreche er den innigsten dank aus. wenn er den herlichen Hermeskopf, der ihm überreicht worden sei, anblicke, so werde er sich stets dabei erinnern, wie er in saurer arbeit mit den lehrern gemeinsam ad feros cultus formandos gearbeitet habe; wenn er das Rheinalbum von Scheuren durchmustern werde, dann werde er, im geiste an den Rhein versetzt, der fröhlichen stunden gedenken, die er bei becherklang und freiem manneswort hier verlebt habe. der ihm von seinen amtsgenossen überreichte kupferstich, der das rathaus von Köln mit dem dome im hintergrund darstelle, werde ihn noch oft an den heutigen tag gemahnen, an die 12 oder mehr versammlungen, die er hier mitgemacht habe, an die Colonia Agrippina, den ort, wo er sich so wohl gefühlt und so gern geweilt habe, an die stadt mit ihren unvergleichlichen architekturen, ihren kunstschätzen und ihrer kunstpflege, die ihm nach tages last und mühe oft erholung gewährt habe. so bitte er, dasz die rheinische lehrerwelt ihm ein recht freundliches bild im herzen bewahren möge, das bild eines schlichten preuszischen schulmanns, der ehrlich danach gestrebt habe zu einem r h e i n i s c h e n schulrat zu werden.

Damit schlosz die versammlung, die 4 stunden lang gewährt hatte. in einer pause waren an stelle der statutgemäsz ausscheidenden und für dies jahr nicht wiederwählbaren herren J ä g e r, dir. S c h o r n (Köln realgymn.), dir. Z a h n (Moers gymn.) in den vereinsvorstand gewählt worden dir. M ü n c h, rector F i s c h e r (Lennep realprogymn.) und prof. S t e i n (Köln Marzellengymn.). in gewohnter weise reihte sich an die verhandlungen ein gemeinsames mittagessen im Casino an. auch hier ward der allgemeinen verehrung und liebe, deren sich der scheidende schulrat erfreut, in herzlichster weise ausdruck gegeben; dasz auch dem gefeierten selbst der abschied von seinen rheinischen lehrern nicht leicht wurde, zeigten seine worte und auch der ton der stimme genugsam an. von den mancherlei fröhlichen reden, die die rasch enteilenden stunden verschönten, werden die humorvollen worte Zahns allen teilnehmern in köstlicher erinnerung geblieben sein.

KÖLN. FERDINAND STEIN.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

22.
ÜBER STUNDENVERTEILUNG.

Das system, nach welchem an unsern höheren lehranstalten die verschiedenen lehrstunden an die einzelnen kräfte verteilt werden, ist an sich genommen ein ganz vortreffliches. es hat vor dem eigentlichen fachlehrer- wie vor dem sogenannten classenlehrersystem den groszen vorzug, dasz es den lehrer weder auf ein einzelnes fach noch auf eine classe beschränkt. es gewährt dem leiter der anstalt eine verhältnismäszig grosze freiheit in der verwendung seiner lehrkräfte, und es bietet dem lehrer die möglichkeit seine fähigkeiten auf den verschiedenen stufen des unterrichts und in verschiedenen aber verwandten unterrichtsfächern auszubilden und auszuüben.

In der praxis nun freilich erscheint die freiheit, welche durch diese einrichtung gewährt wird, manigfach eingeengt. dem grundgedanken derselben entspräche offenbar, dasz jeder lehrer ohne rücksicht auf sein dienstalter und auf sonstige persönliche verhältnisse stets an der stelle beschäftigt würde, für die sich seine fähigkeiten am besten eignen. allein persönliche rücksichten sind in verhältnissen, wie sie unsere lehranstalten mit ihren in sich geschlossenen collegien darbieten, niemals gänzlich abzuweisen und namentlich ist es begreiflich, dasz das dienstalter bei der stundenverteilung mit in betracht gezogen wird. allein es ist klar, dasz solche persönliche rücksichten an den sachlichen gesichtspunkten eine schranke finden müssen, wenn nicht das wohl der schüler darunter leiden soll.

Nun haben sich bei einem groszen teil unserer höheren lehranstalten die gesichtspunkte derart verschoben, dasz die lehrstunden — innerhalb der durch die verschiedenen facultäten der einzelnen gezogenen grenzen — ausschlieszlich oder doch so gut wie ausschlieszlich nach dem dienstalter verteilt werden. der jüngste ordentliche lehrer erhält den anfangsunterricht im lateinischen und

je nach seiner facultas im französischen oder griechischen dazu, und dann geht die verteilung stufenweise aufwärts bis in die oberen classen; erst in der obersten machen die gesteigerten ansprüche an das sachliche wissen der lehrer auch eine sachlichere verteilung notwendig, die dann aber, soweit es irgend angeht, innerhalb der ältesten oberlehrer stattfindet. eine veränderung des stundenplans ist nur bei einer personalveränderung notwendig, wird im gröszern umfang auch nur bei einer solchen gelegenheit vorgenommen. in den zwischenräumen geht alles seinen ruhigen geregelten gang, wie eine gut functionierende maschine. wird dann eine veränderung unumgänglich, so ist es in den meisten fällen mit einer verschiebung gethan; der ordinarius von sexta rückt nach quinta vor, um hier den tag zu erharren, wo ihn eine abermalige verschiebung nach quarta führen soll usw.

Ein einzelnes bedenken wird dieser einrichtung gegenüber sich sofort bei jedem unbefangenen regen. wodurch ist es berechtigt, den anfangsunterricht dem anfänger zu übertragen? ist dieser unterricht etwa leichter zu erteilen als der auf den höheren stufen, oder kommt es weniger auf die fehler an, die bei der grundlegung des ganzen baus gemacht werden könnten, als auf mängel in den oberen stockwerken, die vielleicht vereinzelte reparaturen notwendig machen? alle pädagogischen autoritäten stimmen darin überein, dasz kein unterricht verantwortlicher und schwieriger sei, als der auf der anfangsstufe. und im offenen widerspruch zu diesem allgemeinen urteil ist es fast ebenso allgemeine praxis, gerade dieses feld dem anfänger einzuräumen, um seine ersten mehr oder weniger fehlerhaften versuche zu machen.

Allein sehen wir von diesen zunächst vereinzelten bedenken einmal ab, um unsern blick auf das ganze der einrichtung zu wenden und zu sehen, welchen einflusz sie auf die praktische gestaltung des unterrichts im allgemeinen hat. so lange an tüchtigen lehrkräften mit vollen unterrichtsfacultäten kein allzu groszer reichtum war, ja zeitweilig sogar mangel eintreten konnte, wie das bis vor etwa 10 jahren in unserm unterrichtswesen der fall gewesen ist, konnte sie in mancher hinsicht als das natürlichste erscheinen, wenigstens schien sie auszer dem eben angeführten kein wesentliches bedenken mit sich zu führen. damals — in der voraufgehenden zeit stellten sich die verhältnisse noch günstiger — rechnete man durchschnittlich auf 10—12 jahre bis zum oberlehrer, häufig jedoch war die zeit, die bis dahin verstrich, geringer. rechnet man nun, dasz nach dem angeführten princip die ordentlichen lehrer vorwiegend in den classen sexta bis obertertia, die oberlehrer von obertertia an aufwärts beschäftigt werden, so ergibt sich daraus, dasz jeder ordentliche lehrer bis zum oberlehrer auf jeder stufe des cursus durchschnittlich 3 jahre beschäftigt blieb, bis er in die nächsthöhere stufe einrückte. dieser zeitraum bedingte eine anzahl von wiederholungen desselben cursus, die wohl angemessen erscheinen konnte:

grosz genug um die beim ersten mal unvermeidlichen misgriffe zu erkennen und zu verbessern, und doch nicht so grosz, dasz sie bei den einzelnen gerechterweise hätte überdrusz erzeugen können.

In den letzten 10 jahren jedoch haben, wie allgemein bekannt, die verhältnisse der carriere sich völlig geändert. einmal hat eine so bedeutende vermehrung der lehrkräfte stattgefunden und zwar an verhältnismäszig tüchtigen kräften, dasz die aussicht auf ein schnelles avancement durchweg eine sehr geringe ist. die zeit der neugründungen höherer lehranstalten scheint vorläufig vorüber — vereinzelte neubegründungen stehen in keinem verhältnis zu der zunehmenden überfüllung des berufs. diese umstände sind nicht vorübergehender art: sondern sie werden, soweit es sich übersehen läszt, auf lange zeit hinaus die verhältnisse der höheren lehranstalten bestimmen. vereinzelte, besonders begünstigte ausnahmen abgerechnet, kann, wer in den letzten 8—10 jahren angestellt ist, bis zur erreichung desselben zieles auf annähernd die doppelte dienstzeit rechnen, wie die in dem vorhergehenden decennium angestellten. verteilt man diesen vermehrten zeitraum auf die einzelnen lehrstufen, so ergibt sich statt der früheren 2—3 jahre nunmehr 4—6 jahre für jede stufe, und in der that ist es keineswegs mehr selten, dasz der gymnasiallehrer 10—12 jahre das ordinariat der beiden untersten classen zu führen und auch mit den übrigen stunden auf die ersten anfangsstufen beschränkt bleibt. ja fälle, dasz der junge lehrer 7 jahre und länger nichts als die allererste stufe kennen lernt, dürften ebenfalls nicht mehr vereinzelte ausnahmen sein.

Vergegenwärtigen wir uns nun das bild einer lehrerlaufbahn, wie sie sich unter den gegenwärtigen verhältnissen und unter dem einflusz des princips der stundenverteilung nach der anciennität zu gestalten pflegt. von den äuszeren verhältnissen ist hier wie billig ganz abgesehen: es handelt sich nur um die pädagogische entwicklung der lehrkräfte und um die einwirkung, welche durch dieselbe auf den unterricht geübt wird.

Voll guten mutes und guten willens pflegt der junge pädagoge sein amt anzutreten und — wenige durchaus unberechtigte ausnahmen abgerechnet — erstreckt sich dieser gute wille gleichmäszig auf die verschiedenen lehrstufen und lehrgegenstände. das probejahr, das ihn vorschriftsmäszig mit dem unterricht auf den verschiedenen stufen bekannt macht und ihm somit gelegenheit gibt, sich nach den verschiedenen seiten des berufes hin zu orientieren, dient im allgemeinen dazu, diese berufsfreudigkeit zu erhöhen, und der neu angestellte gymnasiallehrer tritt meistens voller frische und freude sein erstes ordinariat — herkömmlich das der untersten stufe — an. eine anzahl misgriffe sind wie schon hervorgehoben im ersten cursus unausbleiblich; der lehrer wird einen groszen teil derselben bereits bei der ersten erneuerung eingesehen haben und sie demgemäsz vermeiden. aber auch der dritte cursus wird ihm noch gelegenheit geben, manches zu bessern oder zu meiden. das

beste kriterium freilich für das, was sein unterricht leistet und nicht leistet, hat der lehrer, wenn er seine schüler auf der nächsthöheren stufe weiterunterrichtet. dann erst sieht er die lücken, die er gelassen, die schwächen, die er verschuldet. dieses mittel, sich selbst zu controlieren, bleibt ihm nun nach der herschenden praxis versagt: statt dessen folgt eine vierte, fünfte, oft sechste und siebente wiederholung desselben cursus. sodann rückt er um eine stufe aufwärts: der unterricht ist nicht minder elementar als auf der vorigen stufe, aber das interesse, welches jeder anfangsunterricht, jede grundlegung als solche für den pädagogen hat, fällt hier fort. die wiederholungen desselben cursus häufen sich, je weiter er vorwärts kommt, und — wie schon hervorgehoben — der abschlusz des ersten decenniums findet ihn der heutigen regel gemäsz noch in einer völlig elementaren thätigkeit.

Was ist die folge? das interesse, das der junge lehrer der sache entgegengebracht hat, stumpft sich naturgemäsz durch die häufigen wiederholungen ab. hat er sich anfänglich bemüht, seine thätigkeit von einem zum andern male zu verbessern, so wird er schon etwa beim vierten male in dieser hinsicht nichts mehr zu thun finden, namentlich da ihm, wie eben erwähnt, die möglichkeit sich selbst von einer höhern stufe aus zu controlieren, fehlt. er wird sich von nun an gleichmäszig wiederholen. das gefühl, dasz er nicht vorwärts kommt, seine kenntnisse und fähigkeiten nicht zu erweitern gelegenheit hat, wird ihn gleichgültig und unlustig machen. wer um sich sieht, wird unter den berufsgenossen, und zwar gerade unter den begabteren, männer genug finden, die aus mangel an einer innerlich ausfüllenden thätigkeit je nach temperamentsanlage sich entweder in rastlosem mismut aufreiben oder vor der zeit bequem werden. gleichgültigkeit gegen die berufsarbeit ist in jedem falle die folge. freilich wird der reifere lehrer nun mit leichtigkeit und glätte das ausüben, was ihm anfangs zu denken gab und schwierigkeiten machte, aber dafür wird naturgemäsz das streben seine thätigkeit zu verbessern dem streben sie zu erleichtern platz machen. kurz, es werden auf diesem wege im besten falle routiniers gebildet, und wer in einer äuszerlichen routine das ideal einer pädagogischen thätigkeit sieht, dem mag jene art der beschäftigung als die geeignetste zur ausbildung pädagogischer kräfte erscheinen. nun könnte man vielleicht sagen, dasz für jene elementare thätigkeit des unterrichts routine eben das sei, was not thue. frische und begeisterung brauche man zwar, um mit den primanern Sophokles und Schiller zu tractieren, aber nicht, um den sextanern laudo und dem untertertianer παιδεύω einzutrichtern. allein abgesehen von dem bedenklichen, was diese theorie in sich hat, so darf man doch nicht glauben, dasz begeisterung und berufsfreudigkeit artikel sind, die sich in conserven verpackt zum beliebigen gebrauche frisch erhielten. ist das interesse am beruf einmal abgestumpft, ist einmal unmut und überdrusz an die stelle freudigen weiterstrebens getreten, so wird

die ursprüngliche frische niemals wieder zum leben erweckt werden können. wer mithin interesse und begeisterung, frische und wärme für wünschenswerte eigenschaften eines lehrers ansieht, der wird dafür sorge zu tragen haben, dasz sie sich nicht durch das gleichmasz einer schablonenhaften thätigkeit zur gleichgültigen routine abstumpft.

Allein der wechsel des schülermaterials — so wird man vielleicht einwenden — gibt er dem lehrer nicht hinreichend ersatz für die mangelnde abwechslung des stoffes? soll es doch überhaupt dem pädagogen nicht sowohl auf das ankommen, was er lehrt, als auf das wie und wen? soll doch das verhältnis zu den schülern dasjenige sein, worauf er gewicht legt, nicht der stoff, den er lehrt. es ist wahr, das pädagogische interesse an der entwicklung der schüler kann und musz das interesse am stoff aufwiegen; aber es ist doch auch anderseits klar, dasz gerade dieses interesse wie das verhältnis der lehrer zu den schülern überhaupt schwer geschädigt wird, wenn die knaben nach einem jahre dem lehrer entwachsen sind und ihm auf dem wege in die oberen classen dann höchstens noch einmal in zwei Ovidstunden oder dergl. begegnen. einmal kann das interesse des lehrers auf die dauer nicht frisch bleiben, wenn ihm jährlich 40—50 schüler durch die hand gehen, ohne dasz er jemals wieder gelegenheit hat sich von ihrer weiterentwicklung zu überzeugen. anderseits aber ist es unvermeidlich, dasz sich bei den knaben, welche institutionen und personen natürlich nicht zu trennen wissen, die meinung ausbildet, der lehrer, der sie in den unteren classen unterrichtet hat und dem sie nun so leicht nicht anders als auf dem schulhof begegnen werden, sei für sie ein überwundener standpunkt. wenn nun diese anschauungsweise auch nicht gerade zu offener unbescheidenheit und disciplinlosigkeit zu führen braucht — das vermg sowohl der einzelne durch ein angemessenes auftreten als die gesamtdisciplin der anstalt zu verhindern — so ist doch so viel klar, dasz sie die knaben zu einer innerlichen überhebung und unbescheidenheit führt, die ihren charakter auf die dauer nur schädigen kann. dem lehrer seinerseits wird diese wahrnehmung auch nicht entgehen, sie kann ihn begreiflicherweise nur entmutigen und das interesse für seine berufsthätigkeit noch mehr abschwächen.

Allein das gesuchte gegengewicht, so wird man vielleicht einwenden, gegen die abstumpfende gleichförmigkeit des elementaren unterrichts liegt auch nicht hier, sondern vielmehr in der wissenschaftlichen beschäftigung, die von jedem akademisch gebildeten gymnasiallehrer vorausgesetzt wird. für diese beschäftigung läszt der elementarunterricht mehr freie zeit übrig, als es wenigstens zum teil die unterrichtsfächer auf den höheren stufen thun: sie ist es, die den pädagogen frisch und begeisterungsfähig erhalten soll. es ist wahr: jeder tüchtige junge lehrer pflegt von der universität neben dem pädagogischen auch ein wissenschaftliches interesse mitzu-

bringen, und die meisten haben sich bereits in irgend einem bestimmten felde eingearbeitet, das sie nicht wieder verlassen. allein wenn diese wissenschaftliche arbeit mit dem pädagogischen berufe jahre, ja jahrzehnte lang in keinerlei contact tritt, wie kann sie dann fruchtbar für denselben werden? der junge lehrer, der mit seinen studien noch nicht allzu lange abgeschlossen hat, fühlt das natürliche bestreben die erworbenen kenntnisse und fähigkeiten in möglichst vollem umfange zu verwerten und — dem berühmten dichterwort zum trotz — den buben gerade vom besten, was er weisz, mitzuteilen. bringt ihn nun sein beruf bald mit reiferen schülern in berührung, hat er sich in einen unterricht einzuarbeiten, der auch an sein gelehrtes wissen ansprüche macht, so wird sich seine wissenschaftliche thätigkeit, selbst wenn ihr gebiet den eigentlichen schulfächern fern liegt, doch für dieselben fruchtbar erweisen: eine annäherung zwischen beiden interessen wird sich ganz von selbst herausstellen. der anfänger läuft freilich gefahr, seine ansprüche und voraussetzungen zu hoch zu stellen oder sich in ungehörige specialitäten einzulassen, aber einmal lehrt die erfahrung, dasz diese gefahr auch dem gereifteren lehrer durchaus nicht immer fern liegt, sodann wird in den meisten fällen die praxis mit ihren unabweislichen anforderungen binnen kurzer zeit ein wirksames correctiv geben und das rechte masz herstellen.

Wird der junge pädagoge jedoch, wie es jetzt geschieht, $1^1/_2$—2 jahrzehnte lang ausschlieszlich mit elementaren aufgaben betraut, die an sein wissen keine höheren ansprüche stellen, so ist es ganz natürlich, dasz das wissenschaftliche interesse und die pädagogische thätigkeit mit der zeit immer weiter auseinandergehen, selbst da, wo ihre gebiete sich ursprünglich nahe berühren. es habe sich ein philologe auf der universität hauptsächlich mit schulschriftstellern, etwa mit Horaz und Sophokles, beschäftigt — was haben diese gegenstände gemeinsam mit der griechischen und lateinischen formenlehre, die er nun auf jahrzehnte hinaus als sein gebiet anzusehen hat? der junge historiker, der, wenn er von der universität kommt, erfüllt ist von der grösze und herlichkeit Rankescher oder Mommsenscher geschichtsschreibung und geschichtsauffassung, wo hat er gelegenheit, das was er weisz und was er empfindet, für seine schüler zu verwerten? er ist die nächsten zwei jahrzehnte hindurch darauf angewiesen, quartanern und tertianern historische daten einzuprägen und ihnen in elementarster form einzelne thatsachen zu vermitteln. höchstens wird ihm die griechische geschichte in untersecunda noch überlassen. alles übrige ist herkömmlicher weise das ausschlieszliche gebiet des ersten historikers. ist es da nicht nur allzu begreiflich, dasz gerade dem wissenschaftlich vorwärts strebenden manne die berufsthätigkeit immer gleichgültiger wird, ja dasz er sie mit der zeit geradezu als hemmende last empfindet? liegt nun aber das wissenschaftliche feld des lehrers nicht innerhalb der schulfächer, so gestaltet sich das verhältnis häufig noch schlimmer. der junge pädagoge kommt gerade

für den unterricht der oberen classen wohlausgerüstet von der universität, aber die kenntnisse, welche er zu diesem zwecke erworben hat, büszt er zum guten teil wieder ein, wenn er lange jahre hindurch keine anregung empfängt sie zu vermehren, keine gelegenheit sie zu verwerten. kommt er dann nach einer reihe von jahren in die oberen classen, so musz er sich das alles noch einmal erwerben, was ihm früher zu eigen gewesen ist; er empfindet das jetzt als überbürdung, was er mit geringer mühe leisten würde, wenn er es ununterbrochen hätte leisten müssen, und er empfindet das um so mehr, als in den meisten fällen das bedürfnis sich mitzuteilen geschwächt, das interesse für die praxis durch eine lange ausschlieszlich elementare beschäftigung abgestumpft zu sein pflegt: so kommt, was den jüngeren kräften entzogen wird, den gereifteren nicht einmal zu gute, und wenn diese letzteren in den meisten fällen dennoch an dem unterricht in den oberen classen wie an einem vorrecht festhalten, so geschieht das häufig genug nur deshalb, weil dieser unterricht einmal als ehrenvoller gilt.

Es sind jedoch nicht allein die bisher geschilderten misstände mehr persönlicher art, welche jenes vorrecht zur folge hat; es führt für den unterricht auch unmittelbar sachliche schäden herbei. ja, diese schädigung kann, wie das folgende beispiel beweisen wird, bis zum ruin eines unterrichtsfaches gehen.

In den preuszischen unterrichtsplänen vom jahre 1882 ist die philosophische propädeutik bekanntlich ihres charakters als integrierenden unterrichtszweiges entkleidet und die einführung desselben von der erwägung der einzelnen directoren abhängig gemacht worden, was zur folge gehabt hat, dasz auf einem sehr groszen, wenn nicht dem grösten teil unserer gymnasien der unterrichtszweig seitdem in fortfall gekommen ist. als motiv dieser änderung wird in der verfügung die thatsache ausgesprochen, dasz viele unserer lehranstalten keine erforderliche lehrkraft besitzen, um den schwierigen unterricht zu erteilen. diese motivierung, die doch zweifelsohne auf erfahrung im grösten maszstabe beruht, hat vielfach befremden erregt: und in der that, wer die überfüllten lehrsäle der philosophischen collegien betrachtet, wer den starken buchhändlerischen absatz erwägt, den viele ernsthafte und gediegene philosophische werke in unserer zeit haben, der wird sich kopfschüttelnd fragen: ob denn von alle dem unsere gymnasiallehrer unberührt bleiben, ob gerade diese sich der allgemeinen geistigen bewegung hartnäckig entziehen? allein die beobachtung der unterrichtsbehörde erklärt sich leicht. der durchschnitt derjenigen oberlehrer, welchen augenblicklich der unterricht in den oberen classen als domäne zufällt, hat seine akademische bildung im laufe der $1^1/_2$ jahrzehnte von beginn der 50er jahre bis zur mitte der 60er jahre erhalten: d. h. in einer zeit des niedergangs des philosophischen interesses und der philosophischen beschäftigung. die meisten von ihnen haben infolge dessen diesem gegenstand nicht weiter zeit und mühe zugewandt als es

durch die prüfungsordnung obligatorisch vorgeschrieben war — ein zur erteilung des propädeutischen unterrichts allerdings durchaus unzureichendes masz. seit dem ende der 60er jahre nun und namentlich im laufe der letzten $1^1/_2$ jahrzehnte haben die philosophischen studien einen ungemeinen aufschwung genommen. die zahl der jünger, die sich hauptsächlich oder ausschlieszlich in den dienst der philosophie stellen, ist so grosz, wie sie selbst in Deutschland selten war, und auch abgesehen von diesen ist es für keinen, der naturwissenschaftliche fächer eingehend studiert, auch nur möglich, sich der betrachtung philosophischer fragen, der einwirkung philosophischer anschauungen zu entziehen. dem entsprechend wird man behaupten dürfen, dasz sich heute in der weitaus überwiegenden zahl von lehrkörpern geeignete kräfte zur erteilung des propädeutischen unterrichts finden. aber freilich dürfen diese kräfte nicht, wie bisher meistens geschehen ist, ausschlieszlich unter den vier oder fünf ältesten oberlehrern gesucht werden.

Also gleichgültigkeit und mismut bei den jüngeren, überbürdung und äuszerliche routine bei den ältern lehrern*, unbescheidene überhebung seitens der schüler, directe schädigung der leistungen in einzelnen unterrichtsfächern — das sind die folgen, welche das geschilderte system der stundenverteilung nach sich zieht.

Fragt man sich nun diesen thatsachen gegenüber, auf welchen vernunftgründen das geschilderte system der stundenverteilung eigentlich beruht, so ist es ja freilich eine äuszerlich naheliegende schluszfolgerung, dasz dem älteren lehrer auch die älteren schüler und umgekehrt zugewiesen werden müssen. welches aber sind die inneren gründe, die für diese einrichtung sprechen? glaubt man, dasz der lehrer den schülern der oberen classen gegenüber der autorität des alters bedürfe, dasz ein jüngerer mann hier etwa nicht das erforderliche ansehen besitze? aber von denen, welche heute an der spitze von anstalten stehen oder auch in den oberlehrerstellen sich befinden, werden viele aus eigner erfahrung das gegenteil bezeugen können. gerade die schüler der oberen classen werden durch äuszerlichkeiten in ihrem urteil und verhalten durchschnittlich weit weniger bestimmt als auf den mittleren stufen; sie haben sehr häufig ein sicheres und unbeirrtes gefühl für die pädagogische tüchtigkeit ihrer lehrer und sie sind zudem im allgemeinen geneigt schneller vertrauen zu männern zu fassen, die noch nicht durch einen allzu groszen unterschied im lebensalter von ihnen getrennt sind. disciplinarische schwierigkeiten, wie sie in den mittleren classen maszgebend sind, fallen ja hier überhaupt fort.

---

* es soll nicht gesagt sein, dasz bei den heutigen oberlehrern die folgen des gerügten misstandes in allgemeinerem umfange bemerkbar sind: sind sie doch noch meistens nach rascherer carriere in die oberen stellen gelangt. unfehlbar aber werden sich jene folgen binnen kurzem bemerklich machen und zwar als ein dauernder misstand, wenn ihnen nicht durch rechtzeitige reform entgegengearbeitet wird.

Aber ist etwa trotz des wegfalls disciplinarischer schwierigkeiten der unterricht in den oberen classen schwieriger als der auf den unteren stufen? für die verschiedene veranlagung des einzelnen werden sich naturgemäsz stets verschiedene arten von schwierigkeiten bieten, auch ist es gewis kein seltener fall, dasz sich ein lehrer nur für die oberen, ein anderer vorwiegend für die mittleren classen eignet. doch mag es im einzelnen für den director schwer und bedenklich sein, hier nach eignem gutdünken zu entscheiden und etwa endgültige beschränkungen zu treffen. für die principielle seite der sache aber handelt es sich auch nicht um diese art von individueller verschiedenheit: vielmehr stellt sich die frage offenbar so: welcher unterricht, der in den oberen oder der in den mittleren und unteren classen erfordert den erfahreneren und gewandteren pädagogen? es scheint fast unnötig diese frage ausdrücklich zu beantworten. dasz der unterricht in tertia in jeder einzelnen lehrstunde die stärksten anforderungen an die specifisch pädagogische thätigkeit des lehrers stellt, weisz jeder, und mancher anfänger hat es zu seinem schaden erfahren; — aber auch mancher oberlehrer, der nach vieljähriger ausschlieszlicher thätigkeit in den oberclassen wieder einmal in die mittleren kommt, weisz davon zu sagen.

Aber sollte vielleicht gerade dieser letztere umstand den eigentlichen grund enthalten? die lehrstunden in den oberen classen sind an sich genommen leichter und angenehmer als die in den unteren: die classen sind weniger überfüllt, vor disciplinarischen ausschreitungen braucht man nicht auf der hut zu sein, überhaupt fällt die beständige berücksichtigung der äuszerlichkeiten, die in den unteren classen so viel geduld erfordert und in den mittleren oft so viel schwierigkeiten macht, hier fort. es wäre dann also der unterricht in den oberclassen eine art von entlastung, die dem lehrer zu teil würde, wenn er im dienstalter so weit vorgerückt ist, dasz er der schonung bedürfte? aber dem widersprechen doch die vorhandenen anschauungen auf das entschiedenste, dem widerspricht die thatsache, dasz man den lehrern, die wirklich auf dem aussterbeetat stehen, oft genug diesen unterricht entzieht, selbst im widerspruch mit dem herschenden princip, freilich nur da, wo dasselbe noch nicht allzu fest gewurzelt ist.

Wenn das angeführte richtig ist, wenn den geschilderten misbräuchen ein äquivalent nicht gegenübersteht, so kann es nicht schwer sein, den weg zu einer heilsamen änderung zu finden.

Entweder man verzichte darauf, von dem ordentlichen lehrer ein oberlehrerzeugnis zu fordern, man stelle in der unteren hälfte der stellen candidaten an, welche nur den zeugnisgrad für den ordentlichen lehrer besitzen, wie die neue preuszische prüfungsordnung ihn statuiert; damit vermeidet man wenigstens den misstand, berechtigte erwartungen täuschen und männer, welche für eine vielseitigere und allgemeinere praxis vorgebildet sind, ihre beste lebenszeit hindurch an eine gleichförmige und elementare thätigkeit fesseln zu müssen.

will man jedoch eine solche scheidung nicht durchführen — und freilich erscheint sie mehr als bedenklich — so gebe man dem jungen pädagogen gelegenheit, sich auf den verschiedenen stufen zu erproben und seine fähigkeiten vielseitiger durchzubilden.

Eine anzahl von lehrstunden der oberen classen wird freilich stets, oder doch vorwiegend, in festen händen bleiben müssen, so namentlich diejenigen, welche den abiturienten erteilt werden. man wird bei starken lehrercollegien die prüfungscommissionen vielleicht doppelt besetzen können, allein auch dieses würde nach dem jetzigen system den jüngeren lehrern nicht zu gute kommen. dagegen liegen keinerlei sachliche gründe vor, warum nicht auch ein mitglied der prüfungscommission die hälfte seiner unterrichtsstunden in den mittleren oder unteren classen erteilen könnte. dafür sollten die jüngeren lehrer gelegenheit haben in höheren classen zu unterrichten. es sollte z. b. jeder jüngere philologe wenigstens eine eigentliche interpretationsstunde in secunda oder prima geben, wenn nicht beständig, so doch möglichst oft. denn wie in der methodischen hermeneutik das hauptbildungsmittel liegt, welches die universität für den philologen hat, so stellt sie auch das bindeglied zwischen wissenschaftlichem und pädagogischem interesse dar. in den unteren und mittleren classen nun aber hindert nichts, einen regelmäszigen wechsel der lehrstunden einzuführen, in der art, dasz der einzelne lehrer nicht auf eine bestimmte classe beschränkt bleibt, sondern mit seinen schülern drei oder vier stufen weiter aufwärts steigt, um dann zum anfang zurückzukehren. von allem, was man gegen diese einrichtung, die übrigens auf einzelnen anstalten bereits, wenn auch im beschränkten masze, eingeführt ist, vorgebracht hat, ist kaum irgend etwas stichhaltig, und jedenfalls existiert kein einziges bedenken, welches nicht durch einen oder den andern vorzug, den dies system vor dem bestehenden voraus hat, mehr als aufgewogen würde. hat es mehr schwierigkeiten für den lehrer, sich in einen drei- oder vierjährigen als in einen einjährigen cursus hineinzuarbeiten, so hat der einzelne dafür die oben berührte möglichkeit, seine eignen leistungen von dem nächsthöheren standpunkt aus zu controlieren. dies wird ihm leichter gelegenheit geben seine eignen individuellen schwächen und die lücken, die er bei den schülern hinterlassen hat, zu bemerken und dadurch den ausgleich in der bildung des schülers selber herbeizuführen, den das gegenwärtige system von dem rascheren wechsel der lehrer erwartet. überhaupt musz das verhältnis zu den schülern in jeder hinsicht gewinnen, wenn es den zeitraum eines jahres und die schranken einer classe überdauert; eine wirklich gründliche kenntnis des einzelnen zöglings auf seiten des pädagogen, eine wirklich dauernde anhänglichkeit der schüler an den lehrer kann allein auf diesem wege erreicht werden.

R.

23.

EINIGES ZUR FRAGE DER WIEDERHOLUNG.

Zu den pädagogischen fragen, die neuerdings am meisten erörtert werden, gehört zweifelsohne diejenige, die vom werte der wiederholung für den höheren unterricht handelt. welche rolle dabei besonders die sogenannte 'immanente repetition' spielt, ist den lesern der Frickschen lehrproben längst bekannt. sehr schön und überzeugend hat auch H. Schiller in seinem handbuche der praktischen pädagogik, besonders s. 234 ff. über diesen hochwichtigen gegenstand gehandelt. auch wir verwerfen mit ihm ganz entschieden jedes geistlose wiederholen und jedes zwangsmäszige wiederkäuen bereits eingenommener geistiger nahrung. nur ein fortgesetztes neu- und umgestalten, ein neubeleuchten verdunkelter gedächtnistafeln unter stets neuen lichtwirkungen soll nach unserer überzeugung die arbeit der wiederholung sein. jedes nur irgendwie beim weiterschreiten sich darbietende fädchen musz von uns benutzt und mit dem kunstvollen gewebe des gesamten unterrichtsstoffes verknüpft, keines darf verloren werden. diese einleitenden gedanken als richtig vorausgesetzt, wollen wir im folgenden an einer reihe von erscheinungen und beispielen aus unserm eignen unterrichtsleben zeigen, wie wir uns diese 'innere und mittelbare' wiederholung denken.

Wir beginnen mit dem einüben der vocabeln. hier finden wir manigfache und dauernde gelegenheit zur mittelbaren wiederholung. wenn man z. b. bei verben, wie ἀναγιγνώσκω, stets die übrigen geläufigsten zusammensetzungen, wie κατα — δια — συγγιγνώσκω nebst den betreffenden dazugehörigen substantiven u. s. f., wenn man bei ausdrücken wie ὡς πολεμήσων die entsprechenden lateinischen constructionen abfragt und befestigt; wenn man, wie Perthes u. a. bei der lateinischen declination immer darauf hält, dasz die wichtigsten ausnahmen, wie etwa mons, fons, sol, lepus u. a. in verbindung mit einem charakteristischen adjectivum eingeprägt werden, so unterstützt man das gedächnis auf die vernünftigste weise.

Etwas ganz ähnliches gilt für die geschichte und für die geographie. wenn beispielsweise darauf gesehen wird, dasz, anstatt einfach zu sagen: 'die schlacht am Eurymedon', stets der zusatz verlangt wird: 'in Pamphylien'; ebenso wenn stets gesagt werden musz: 'die schlacht bei Ipsos in Groszphrygien'; der friede bei Hubertusburg bei Leipzig; der friede bei Tilsit am Niemen' usw., so werden beide dinge ohne schwierigkeit mit einander lebendig erhalten. die analogien für die behandlung der mathematik und physik und anderer verwandter lehrgegenstände ergeben sich hieraus von selbst.

Eine zweite möglichkeit zu einer gesunden wiederholung bietet sich beim einüben der fremdsprachlichen grammatik dar. beim erlernen der griechischen unregelmäszigen verben z. b. lassen wir stets die bezüglichen constructionen gleich mitlernen. ob der schüler

lernt: δεῖ δεήσει, ἐδέησε oder ob er sich dabei gleichzeitig einprägt: δεῖ με ποιεῖν, macht zeitlich wohl kaum einen unterschied; dagegen haftet beides auf diese weise weit besser in seinem gedächtnis. auch kann man gelegentlich statt der praesentia die aoristformen aufsagen lassen, wie ἐμαχεσάμην ἐπὶ (πρὸς) τοὺς πολεμίους u. ä. ebenso ist es mit den verben παύω (τινὰ γελῶντα) und παύομαι (γελῶν); ᾐσθόμην νοσοῦντα αὐτόν u. dgl. m. auch bei der durchnahme der composita der verben auf μι haben wir eine willkommene handhabe, die bedeutung und die construction der präpositionen gleich mit zu lernen und stets neu zu üben. auch prägt sich die ursprüngliche, meist örtliche, bedeutung der letztern weit besser ein, wenn man sie in zusammensetzungen, wie ὑποτίθημι, συνιέναι, καθίημι usw. einmal klar erkannt hat.

Wir kommen zur wiederholung der gedichte. da können wir denn erstens bei der durchnahme neuer erscheinungen, etwa von Uhland, schon bei der vorbesprechung die frage aufwerfen: welche gedichte dieses verfassers sind euch aus früheren classen bekannt? welche darunter sind balladen, welche romanzen oder poetische erzählungen? und so eine ganze summe erfrischender wiederholungsarbeit leisten. ebenso können wir, wenn wir etwa ein gedicht in iambischem oder trochäischem versmasze erklären, beispiele, die den schülern bereits bekannt sind, mit dem vorliegenden zusammenstellen lassen. so erwächst aus dem unterrichte heraus allmählich eine lebendige poetik.

Auch herstellung von parallelen, wie z. b. lob des gesanges bei Schiller, Goethe, Uhland u. a. oder die treue des volkes ('die Martinswand' und 'der reichste fürst') erweisen sich als äuszerst anregend und fördernd.

Vor allen dingen aber sollte, um die segensreiche arbeit einer solchen 'inneren' repetition zu erleichtern, dafür sorge getragen werden, dasz der gedächtnisstoff auf das beste und unbedingt notwendige beschränkt werde. es sind deshalb unbedingt kanones, die nach eingehenden conferenzberatungen aufgestellt und durch oberbehördliche genehmigung festgesetzt werden, zu verlangen. und zwar halten wir dieselben für notwendig nicht minder für die deutschen gedichte und die lieder und sprüche in der religionsstunde, als für die geschichtszahlen, für mathematische und physikalische formeln u. dgl. m. denn kein unterrichteter wird uns bestreiten, dasz hierin noch recht häufig des guten zu viel gethan wird.

Bisher haben wir von der 'inneren' wiederholung gesprochen. allein es wird schon mancher mit uns das gefühl gehabt haben, dasz man mit dieser, wenn auch noch so segensreichen wiederholungsweise nicht recht auskomme. denn es gibt gewisse stoffe, bei denen eine noch so sichere und thatkräftige anwendung derselben die notwendige beherschung und unverlierbarkeit nicht verbürgt. wir wollen nur an die wortgetreue lebendigerhaltung gelernter gedichte erinnern. hier musz zu der inneren wiederholungsart unbedingt noch



eine äuszere treten. wie wollen wir aber dem einwande begegnen, wir kämen mit unsern eignen ausführungen in widerspruch, da wir doch in der einleitung gegen ein äuszerliches bloszes wiederkäuen geeifert haben? denn das ist klar, dasz von einem aufgeben eines solchen wiederholungsstoffes und von einem toten und geschäftsmäszigen abhören seitens des lehrers keine rede sein kann, wenn er nicht auf eine unverantwortliche weise die schüler überlasten und ihnen die lernfreude gründlich versalzen will.

Vielmehr musz hier eine andere art der wiederholung eintreten, und zwar die freiwillige und vom lehrer zu überwachende. wenn nemlich der schüler bei der oben dargelegten inneren wiederholung zeigt, dasz er beispielsweise ein vorgeschriebenes gedicht nicht mehr anstandslos aufsagen, einen abschnitt der geschichte nicht mehr geläufig erzählen kann, oder wenn sein grammatisches wissen lücken aufweist, so musz ein wink des lehrers ihn auffordern, zu hause die arbeit der wiederholung des gedächtnisstoffes vorzunehmen.

Um aber gleichzeitig die arbeit der freien wiederholung zu regeln und auch zu einer segensreichen übung, sowie auch für den ganzen classenunterricht anregend zu machen, haben wir seit einiger zeit folgende einrichtung getroffen, die uns auszerordentlich befriedigt und die wir hiermit allen collegen empfehlen wollen. wir regen nemlich auszer den gelegentlichen winken die schüler zu freiwilligen wiederholungen der art an, dasz der eine ein gedicht von Schiller, der andere ein solches von Uhland für die nächste lehrstunde wiederholt; oder der eine wiederholt die zeit der Griechen, der andere die des siebenjährigen krieges u. s. f. dem lehrer fällt dann die aufgabe zu, durch geeignete fragen, vielleicht ganz kurz, diese freie arbeit zu prüfen, wobei er sich noch des kunstgriffes bedienen wird, die betreffenden fragen zunächst an die schüler zu richten, welche die entsprechende partie für die augenblickliche stunde nicht besonders wiederholt haben, und die maszgebenden zöglinge gleichsam als sachverständige heranzuziehen. so verbinden sich innere und äuszere oder freie wiederholung. es ist nach unsern erfahrungen eine äuszerst belebende übung. ganz ähnlich pflegen wir es im lateinischen und griechischen zu machen.

Man wende nur nicht ein, dasz hier ohne zwang nicht durchzukommen sei! gewis, ein zwang musz vorhanden sein, aber nur ein sittlicher. wollen wir doch menschen erziehen, die einen gesetzgeber in sich führen, den freien sittlichen willen. allerdings wird die ganze arbeit der freien wiederholung erst in den mittleren und oberen classen den wahren segen stiften können. die recruten aber müssen durch die fortgesetzte innere repetition innerhalb der classe geschult werden.

Wir kommen endlich noch mit wenigen worten auf eine ebenfalls nicht zu verachtende gelegenheit zur repetition zu sprechen. wir meinen den gelegentlich anzustellenden versuch der übersetzung eines früher gelesenen schriftstellerabschnittes. wenn man, und

wenn es auch nur zweimal im semester sein sollte, die secundaner ihren Caesar oder Nepos mitbringen und sie bald da, bald dort eine stelle aufschlagen und übersetzen läszt, so üben sie hierdurch nicht nur eine gesunde wiederholung aus. sie erfahren nicht blosz aufs neue, dasz sie nicht für die einzelne classe, sondern für das ganze leben lernen sollen; sondern es verbindet sich mit dieser übung noch ein anderer gewinn. die schüler werden nemlich bei der reifeprüfung mit weit geringerer befangenheit eine ihnen plötzlich vorgelegte autorenstelle übersetzen, als dies jetzt oft zu geschehen pflegt.

Zum schlusz wollen wir nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, dasz unsere übungsbücher, besonders aber alle grammatischen, in noch weit höherem grade, als dies bislang geschehen ist, durch geschickt gewählte übungsbeispiele, die stets das früher gelernte berücksichtigen müssen, für eine segensreiche wiederholung mitwirken können. lobenswerte anfänge sind ja bereits gemacht; es fehlt nur noch an einer planmäszigen durchführung dieses grundsatzes.

Homburg v. d. Höhe. Wilhelm Bauder.

24.

DER BIBLISCHE BILDER- UND SENTENZENSCHATZ IN GOETHES SCHRIFTEN.

Über den wert und die bedeutung des 'buches der bücher' hat sich Goethe zu wiederholten malen ausgesprochen (s. O. Harnack G. in der epoche seiner vollendung s. 45 f.), was er selbst ihm für seine sittliche bildung schuldig sei, mit aufrichtiger dankbarkeit bekannt. die begebenheiten, die lehren, die symbole, die gleichnisse, alles hatte sich tief bei ihm eingedrückt und auf eine oder die andere weise lebendig und wirksam erwiesen. wirksam zunächst, indem es ihn zu dichterischer production anregte. die stoffe seiner ersten gröszern poetischen versuche waren aus dieser quelle geschöpft: Joseph, ein prosaisch-episches gedicht, in welchem er durch einschaltung von incidenzien und episoden die alte einfache geschichte zu einem neuen und selbständigen werke zu machen gesucht (dichtung und wahrheit IV, an seine schwester 11 mai 1767); Belsazar, ein drama, aus dessen erster scene er der schwester ein in Alexandrinern verfasztes bruchstück mitteilt (7 dec. 1765); der plan eines trauerspiels der thronfolger Pharaos, welches die erschlagung der erstgeburt durch den engel zum gegenstand hatte (an seine schwester 11 mai 1767); endlich eine Isabel und Ruth, dichtungen die alle freilich, wie der jüngling altklug seiner schwester schreibt (12 oct. 1767), ihre jugendsünden nicht anders als durch feuer haben büszen können. noch einmal, ein halbes jahrhundert

später, griff er ein biblisches thema auf, indem er eine cantate zum reformationsjubiläum zu dichten beabsichtigte, welche mit dem donner auf dem Sinai, mit dem du sollst! beginnen und mit Christi auferstehung und dem du wirst! schlieszen sollte. 'der text (schreibt er an Zelter 14 nov. 1816), bestände aus biblischen sprüchen, bekannten evangelischen liedern, dazwischen neugedichtetes und was sich sonst noch finden würde.' der plan kam über das aufgestellte schema (ebd. u. 10 dec. 1816) nicht hinaus und gieng für die ausbildung verloren (tag- u. jahresh. 1816).

Auch dichterische motive hat Goethe der bibel entnommen, wie sich bekanntlich der Faustprolog im himmel an die Hioblegende (vgl. Eckerm. I, 18 jan. 1825), der anfang der wanderjahre an die geschichte Josephs und Marias anlehnt. wenn jedoch W. Scherer (aufsätze über G. s. 85 f.) eine übereinstimmung von motiven des 1775 von Goethe übersetzten hohen liedes mit motiven der anfangsscene im fünften act des Egmont findet, so hat sein spürsinn den scharfsinnigen mann wohl zu weit geführt. Sulamith, vom klopfenden freunde des nachts gerufen, kommt hervor; aber er ist weggeschlichen. sie sucht ihn, die umgehenden wächter der stadt ergreifen und schlagen sie. sie beschwört die töchter Jerusalems dem liebsten, wenn sie ihn finden, zu sagen, dasz sie für liebe krank sei. nach seinen vorzügen vor andern befragt, schildert sie dieselben in glühendsten farben, worauf die jungfrauen sich bereit erklären ihn mit ihr zu suchen. und nun Klärchen. in der morgendämmerung eilt sie von Brakenburg begleitet auf die strasze, um die bürger zur befreiung des angebeteten, von allen einst bewunderten und gefeierten Egmont aufzurufen. ängstlich und erschreckt weicht jedermann bei seite. der treue begleiter, welcher die wache Albas nahen sieht, drängt sie nach hause. wo sind hier innere beziehungen der einen zur andern situation?

Selbst wissenschaftliche biblische probleme endlich beschäftigten unsern dichter. in den 'zwo wichtigen, bisher unerörterten biblischen fragen' (6 febr. 1773) gab er eine untersuchung über den inhalt der gesetzestafeln und eine deutung der am pfingstfeste erteilten gabe der sprachen, und 1797 regte ihn die von Wolf an Homer geübte kritik zur abfassung eines kritisch-historisch-poetischen aufsatzes über den charakter Mosis und den zug der kinder Israel durch die wüste an (an Schill. 12. 15. 19 apr., 3 mai 1797), der später umgearbeitet im Divan sein unterkommen fand.

Indem also Goethe sich von jugend auf in die bibel eingelebt und mit ihrem inhalt durchdrungen hatte, geschieht es, dasz seine sprache gelegentlich den ton derselben anschlägt, worte und wendungen von ihr entlehnt, mit testamentlichen bildern, mit beziehungen und anspielungen auf biblische vorgänge und kernsprüche erfüllt ist. wie sich des herrn bildnis auf das tuch der Veronica gedrückt, so hatte er nach dem schönen gleichnis im Divan II 1 das herliche bild der heiligen bücher an sich genommen, dasz uns die züge des-

selben aus wort und schrift des dichters immer von neuem eigentümlich anmutend entgegentreten.

Der alttestamentliche charakter, welchen die sprache des jungen Goethe besonders im verkehr mit seinen theologischen freunden bisweilen annimmt, ist in meiner schrift über das Goethesche gleichnis s. 24 f., später auch von V. Hehn (Goethe-jahrb. VIII 187 f. 'G. und die sprache der bibel') besprochen. einzelne ausdrücke und formeln der bibel hat der letztere aus Goethes briefen und dichtungen im angeführten aufsatze beigebracht. im vorübergehen steure ich zu denselben das 'buch mit sieben siegeln' (Faust I 576, Apoc. 5, 1), 'das zwillingspaar, das unter rosen weidet' (Faust I 3337, Hohelied 4, 5), den 'taumelkelch' (Werth., lehrj. I 17, Jes. 51, 17), die kniee des herzens (an Herd. mai 1775, geb. Man. 11) und 'die morgenroten flügel' (Divan VIII 43, Psalm 139, 3) bei. die schluszwendung des fischers 'und ward nicht mehr gesehn' (1 Mos. 5, 24) findet sich übrigens schon als schlusz in Wielands Musarion III (1768).

Vor allem jedoch halte ich es für wichtig den reichen biblischen bilder- und spruchschatz, welchen die schriften des dichters bergen, zur hebung zu bringen. die folgende sammlung gibt denselben, wie ich hoffe, in annähernder vollständigkeit. was V. Hehn in dem citierten aufsatze[1] und ich selbst im angeführten buche (s. 134 f.) bereits davon gebracht (kaum ein dritteil des ganzen), ist, das erstere mit *, das andere mit †, unter kurzer angabe der stellen mit aufgenommen; was sich dafür an neuen belegen dargeboten, in vollem wortlaute hinzugefügt.

Vorausgeschickt seien noch ein paar allgemeiner bemerkungen.

Von der Genesis bis zur Apokalypse ist unserm 'bibelfesten' dichter der inhalt der beiden testamente zu augenblicklichem gebrauche bereit und gegenwärtig. und er verwendet ihn in allen perioden seines lebens bald in gehoben ernsterem, bald in treuherzig naivem, geistreich heiterem, ja humoristischem sinne.

Namentlich in gemütlich bewegten lebensmomenten drängen sich ihm spruch und gleichnis der bibel fast unwillkürlich auf die lippen. als er nach zehn jahren amtlicher thätigkeit seine politische mission glaubt für erfüllt ansehen zu dürfen, verläszt er die heimat, um auf günstigerem boden seiner eigentlichsten, der künstlerischen mission nachzugehen. in fliegender hast eilt er in 'das gelobte land' (an herzog K. A. 18 märz 1788) nach dem 'neuen Jerusalem wahrer gebildeten' (it. reis. oct. 1787). 'Rom! Rom! (schreibt er zu Terni in sein tagebuch, 27 oct. 1786) noch zwei nächte! und wenn uns der engel des herrn nicht auf dem wege schlägt (4 Mos. 22, 22 f.), sind wir da.' von dem tage, wo er die heilige stadt betreten, zählt er

---

[1] einige der von ihm angezogenen stellen, wie röm. eleg. 7, 10 (Psalm 139, 12), habe ich übergangen, weil beziehungen auf die bibel in denselben fraglich erscheinen.

einen zweiten geburtstag, eine 'wahre wiedergeburt' (an fr. v. St. 2 dec. 1786). hier sitzt er 'im paradiese' (an Kayser 14 juli 1787, an herz. K. A. 18 märz 1788), in 'Abrahams schosz' (an Kneb. 17 nov. 1786). 'das gesetz und die propheten sind nun erfüllt', ruft er den seinen zu (an Seidel 4 nov. 1786), 'und ich habe ruhe vor den römischen gespenstern zeitlebens' (Matth. 5, 17). bald darauf: 'wer Rom gesehen hat, dem musz alles andere zufallen' (an fr. v. St. 25 jan. 1787, Matth. 6, 33). 'so lebe ich denn glücklich, weil ich in dem bin, was meines vaters ist' (it. reis. 28 sept. 1787, Luc. 2, 49). und nachdem er sich hier in anderthalbjähriger einsamkeit als künstler endlich wiedergefunden, stellt er sich seinem fürsten von neuem zur verfügung mit den worten (17 märz 1788): 'lassen Sie mich an Ihrer seite das ganze masz meiner existenz ausfüllen und des lebens genieszen, so wird meine kraft wie eine neu geöffnete, gesammelte, gereinigte quelle von einer höhe nach Ihrem willen dahin oder dorthin zu leiten sein. ich kann nur sagen: herr, hier bin ich, mach aus deinem knecht, was du willst (2 Sam. 15, 26).

Aber auch in gemütlich-launiger weise bezieht sich der dichter auf scenen und ereignisse der biblischen bücher. er zeigt uns im gleichnis den im paradiesesgarten wandelnden schöpfer, die dem herrgott kochende Sarah, den vom engel mit seinem mustopf abseits getragenen propheten. das herz des jungfräuleins vergleicht er dem himmelreiche, in welches krüppel und lahme gerufen werden, da die geladenen gäste ausgeblieben; sich selbst, der aus der antichambre des grabes, dem bett, ins leben wiedergekehrt, dem von den toten aufgeweckten Lazarus, und das ecce homo sieht er im umgekehrten sinne vom kaiser Napoleon auf sich angewendet.

Goethe faszt die geschichten der heiligen schrift, wie man sieht, von weltlicher, oder richtiger gesagt, allgemein menschlicher seite auf, wie er die lehren derselben in ethischem, nicht etwa in dogmatischem sinne gebraucht und verwertet.

Hier die reflexe dieses 'weltspiegels' (an Zelter 14 nov. 1816) in wort und schrift unseres dichters.

Genesis 1, 3. Divan VIII wiederfinden: und er sprach das wort: es werde!

Genesis 1, 5: da ward aus morgen und abend der erste tag. an fr. v. Stein 8 sept. 1780: lasz mir die hoffnung Dich heute zu sehen, und so werde aus morgen und abend wieder ein glücklicher tag.

Genesis 1, 27. z. Xen. I 71: gott hat den menschen gemacht nach seinem bilde; dann kam er selbst herab, mensch, lieb und milde.

Genesis 1, 31: und gott sahe an alles, was er gemacht hatte, und siehe da, es war sehr gut. von d. bauk.: deinem unterricht dank ich's, genius — dasz in meine seele ein tropfen sich senkt der wonneruh des geistes, der auf solch eine schöpfung herabschauen und gottgleich sprechen kann: es ist gut! vgl. Faust I 2441, Divan X 10.

Genesis 2, 23: das ist doch bein von meinen beinen und fleisch von meinem fleisch. Eckerm. G. mit G. III 6 mai 1827: ich kann

mit recht von meiner darstellung (des Tasso) sagen: sie ist bein von meinem bein und fleisch von meinem fleisch. dasselbe sagt er von seiner farbenlehre an Carlyle 6 juni 1830. vgl. Faust II 1, 1011: bist geist von meinem geiste.

*Genesis 2, 24; Herm. u. Dor. IV 220 f.

Genesis 3, 5. Faust I 2048: eritis sicut deus scientes bonum et malum.

Genesis 3, 8: und sie hörten die stimme gottes des herrn, der im garten gieng, da der tag kühle geworden war. W. M. lehrj. VI: der arzt leitete meine aufmerksamkeit von der kenntnis des menschlichen körpers und der specereien auf die übrigen nachbarlichen gegenstände der schöpfung und führte mich wie im paradiese umher, und nur zuweilen, wenn ich das gleichnis fortsetzen darf, liesz er mich den in der abendkühle wandelnden schöpfer aus der entfernung ahnen.

Genesis 3, 14: auf deinem bauch sollst du gehen und erde essen dein leben lang. an fr. v. St. 8 sept. 1780: die menschen sind vom fluch gedrückt, der auf die schlange fallen sollte; sie kriechen auf dem bauche und fressen staub. vgl. Faust I 334: staub soll er fressen und mit lust wie meine muhme, die berühmte schlange.

Genesis 3, 16 f. versuchung: reichte die schädliche frucht einst mutter Eva dem gatten, ach! vom thörichten bisz kränkelt das ganze geschlecht.

Genesis 3, 24. Götz III: wär uns das nicht genug, wir wollten uns mit unsern brüdern gleich Cherubs mit flammenden schwertern vor die grenzen des reiches lagern.

Genesis 4. an Kestner 16 juni 1773: Ihr seid gesegnet wie der mann, der den herrn fürchtet. von mir sagen die leute, der fluch Kains läge auf mir. keinen bruder habe ich erschlagen!

*Genesis 6, 4. ital. tageb. 19 oct. 1786: was sagt man als dasz usw.

†Genesis 6—8. Frankf. gel. anz. XII 1772: nachdem sich die wasser der epischen sündflut in Deutschland verlaufen, so hätte man die trümmer der Bodmerischen arche auf dem gebirge der andacht weniger pilgrime überlassen können. in nr. XLIX ebd. spricht der dichter von einer homiletischen sündflut, in welcher Bahrdt die bilder der morgenländischen dichtkunst ersäuft; in D. u. W. VI von einer wahren sündflut, mit welcher das Gottschedische gewässer die welt überschwemmt habe. ebd. VII nennt er Bodmers Noachide ein vollkommnes symbol der um den deutschen Parnass angeschwollenen wasserflut, die sich nur langsam verlief. das ölblatt des ausgesendeten boten begegnet in W. M. lehrj. IV 11. beiläufig bemerkt sei noch, dasz der schattenspielmann im jahrmarktsfest zu Plundersw. von erklärungen begleitete bilder aus der Genesis bis zur sündflut erscheinen läszt.

Genesis 14, 18: aber Melchisedek, der könig von Salem — war ein priester gottes; brief an die Hebr. 7, 3: M., ohne vater, ohne

mutter, ohne geschlecht. D. u. W. X: ein protestantischer landgeistlicher — erscheint wie Melchisedek als priester und könig in einer person. it. reis. 18 oct. 1786: um Rafael recht zu erkennen, ihn recht zu schätzen und wieder auch nicht ganz als einen gott zu preisen, der wie Melchisedek ohne vater und ohne mutter erschienen wäre, musz man seine vorgänger, seine meister ansehen.

*Genesis 16, 12; Prometh. II 103 f.

Genesis 18 (6). in das kalend. der frau H. Kämpf, 18 juli 1774: Sarah kocht' unserm herregott, — Du sorgst für die freunde hier.

Genesis 19. an fr. H. Jacobi 7 juli 1793: bei uns geht es von der einen seite lustig, von der andern traurig zu; wir stellen eine wahre haupt- und staatsaction vor, worin ich den Jaques (s. Shakesp. wie es euch gef., oder die freundinnen) nach meiner art und weise repräsentiere. im vordergrunde hübsche weiber und weinkrüge, und hinten flammen, wie Loth mit seinen töchtern vorgestellt wird.

†Genesis 22, 13. götter, helden und Wieland: nichts bleibt übrig als das langweilige stück Parthenia, die man gern wie den widder aus dem busch bei den hörnern kriegte, um dem elend ein ende zu machen. an Kneb. 7 febr. 1814: Du kannst Dich wohl trösten usw. an Schultz 7 Mai 1823: erstlich soll die zibethkatze gerühmt sein, die mir, wie jener widder im busch dem voreilig opfernden alten, aus aller verlegenheit hilft.

†Genesis 24, 14. an Trapp 28 juli 1770: wer nicht wie Elieser usw.

Genesis 28, 12. an Kestn. J. G. I s. 341: 'dasz der weg von hier zu Euch wie Jacobs leiter sei sicher und gleich', wünscht G. dem lieben teutschen haus. an Zelt. 22 apr. 1828: gar manche boten, welche auf der himmelsleiter nach Berlin und von dort her auf- und absteigen, sind bei mir eingetreten.

†Genesis 31, 44—53. an Merck 5 aug. 1778: bäume pflanz' ich usw.

†Genesis 32, 24 f. an Herder sommer 1771: ich lasse Sie nicht usw. tageb. 25 juli 1779: das elend wird mir nach und nach usw. it. reis. 23 aug. 1787: nun hat mich zuletzt das A und O aller uns bekannten dinge, die menschliche figur angefaszt und ich sie und ich sage: herr, ich lasse dich nicht, du segnest mich denn, und sollt' ich mich lahm ringen. aufs. zur kunst: zu malende gegenst.: mit Rafael zu ringen ist so gefährlich als mit Phanuel (Pniel).

Genesis 41, 7. gesch. Gottfr. v. Berl. II: kannst du leben, Adelbert, und einen mächtigen nebenbuhler blühen sehen? friszt nicht die magerste ähre seines wohlstandes deine fettesten? indem sie rings umher verkündet: Adelbert wagt nicht mich auszureiszen.

Genesis 47, 6. an Willemer u. fr. 12 juni 1829: möge die von langher geliebte, immer schöne und wie ich höre immer verschönerte mühle des glückes genieszen, wie das alte ägyptische Gosen, von diesem unheil (der witterung) ausgenommen zu sein. Italien nennt G. sein wahres Gosen, it. r. 8 sept. 1786.

Exodus 1, 8. 'und es kam ein neuer könig auf in Ägypten, der wuste nichts von Joseph', pflegte G. zu sagen, wenn eine jüngere generation nicht wuste, was bereits früher in Weimar geschehen und geleistet war, Riemer mitt. II 154 anm. 3.

Exod. 3, 2 f. Herm. u. Dor. V 235: o, wir anderen dürfen uns wohl mit jenen vergleichen, denen in ernster stund' erschien im feurigen busche gott, der herr; auch uns erschien er in wolken und feuer. vgl. Faust I 3218.

†Exod. 7—8. an Herd. sommer 1771: alle gleichnisse aus Weissens Julie usw. sprichw. 206: liebesbücher u. jahrgedichte usw.

Exod. 12, 35—36: und die kinder Israel hatten — von den Ägyptern gefordert silberne und goldene geräte — und entwandten es den Ägyptern. an Öser 30 jan. 1783: zwar habe ich es gemacht, wie das volk Israel bei seinem auszuge aus Ägypten. Sie werden verschiedenes vermissen usw.

Exod. 13, 21—22. an Zelter 9. nov. 1829: mir fehlte (beim anhören Paganinis) zu dem, was man genusz nennt, und was bei mir immer zwischen sinnlichkeit und verstand schwebt, eine basis zu dieser flammen- und wolkensäule.

†Exod. 14. an fr. v. St. 2 jan. 1782: sie (die fürstl. glieder) können weder stille sitzen, noch andere lassen. wenn's noch eine französische chaussee wäre, liesz ich's gelten, aber ein zug durch's rote meer nach des (Wolfenbüttler) ungenannten beschreibung! (welcher im 3n der von Lessing herausgegebenen fragmente denselben als unmöglich beschreibt). an fr. v. St. 9 mai 1782: ich hielt es hier usw. it. reis. 15 apr. 1787: die procession sah einen reinlichen schlangenweg durch den morast gebahnt. ich glaubte die kinder Israel zu sehen, denen durch moor und moder von engelshand ein trockner pfad bereitet wurde. Camp. in Frankr. 4 oct. 1792: man hatte sich auf den zähen, hie und da quelligen roten thonfeldern notgedrungen unvorsichtig eingelassen. — ich schien mir in meinem wagen wie eine parodie von Pharao im roten meere, denn auch um mich her wollten reiter und fuszvolk in gleicher farbe gleicher weise versinken. spr. in pr. 253: die menschen sind wie das rote meer, der stab hat sie kaum auseinandergehalten, gleich hinterdrein fließzen sie wieder zusammen.

Exod. 19, 16. gesch. Gottfr. v. B. II: auch weichen wir vor eurer (des kaisers) stimme, wie Israel vor dem donner auf Sinai.

Exod. 34, 29. an Zelt. 7 nov. 1838: er (der von Z. zurückkehrende Eberwein) kommt mir vor wie Moses, der vom berge kam und dessen gesicht glänzte.

†Levit. 16, 5—10. an Kneb. 13 febr. 1779: ich will tugendhaft sein usw.

Num. 21, 8: mache dir eine eherne schlange und richte sie zum zeichen auf; wer gebissen ist und siehet sie an, der soll leben. an fr. v. St. 5 juni 1780: wenn ich heimlich mit mir nicht zufrieden bin, so sind Sie mir die eherne schlange, zu der ich mich aus sünd

und fehlern aufrichte und gesund werde. an Schill. 19 juli 1795: was sie (madame Brun) und ihr cirkel sich für eine terminologie gemacht hat, um das zu beseitigen, was ihnen nicht ansteht, und das was sie besitzen als die schlange Mosis aufzurichten, ist höchst merkwürdig.

Num. 22, 22—30. it. reisetageb. 27 oct. 1786: Rom! Rom! usw. s. oben. an J. Fahlm. aug. 1775: spreche immer in tiefster beklemmung mit mir und meinem esel, weilst eine ganze kleine welt sich nach mir beschäftigt. amen.

*Num. 23, 11. it. reis. 19 oct. 1786: ich verzeih dem unleidlichen gegenstand usw. an Schill. 5 juli 1803: übrigens bekommt es uns ganz wohl, dasz wir mehr an natur als an freiheit glauben und die freiheit, wenn sie sich ja einmal aufdringt, geschwind als natur tractieren; denn sonst wüsten wir gar nicht mit uns selbst fertig zu werden, weil wir sehr oft in den fall kommen wie Bileam da zu segnen, wo wir fluchen sollen. aufs. z. lit. H. A. nr. 193 (1824): der recensent wird zuletzt wie B. seinen fluch mit segnungen abzuschlieszen vom guten geiste genötigt.

Deuteron. 5, 16. Götz IV: ist das die belohnung der treue? der kindlichsten ergebenheit? — auf dasz dir's wohlgehe und du lange lebest auf erden.

Deuteron. 34, 4. Num. 20, 12. an Kayser 24 juni 1784: ich finde ursache Sie zu beneiden, dasz Sie das land betreten und durchwandern, das ich wie ein sündiger prophete nur in dämmernder ferne vor mir liegen sehe. an Eichst. 11 apr. 1804: der ordnung in diesem geschäft (der bibliothekseinrichtung) — seh' ich entgegen wie Moses dem gelobten lande und fürchte fast das ziel nicht mehr zu erreichen. an Zelt. 26 aug. 1826: ich möchte wohl mit einem solchen manne das feld durchwandern, wohin ich jetzt nur wie Moses vom berge hinsehe.

†Richt. 6, 36—40. an fr. v. St. 10 dec. 1777: mit mir verfährt gott usw.

†Richt. 9, 15. Eckermann I 18 mai 1824: man darf Torquato Tasso usw.

Richt. 14, 14. an Zelt. 22 jan. 1808: speise gieng vom gefressenen und stärke vom aufgezehrten, also sagt' ich, als Ihr (mit delicatessen und der composition des Schill. punschliedes) kraftgefüllter kasten ausgepackt wurde.

†Richt. 15, 4—5. Xen. 5: fort ins land der Philister usw.

Richt. 16, 19. unüberwindlich: mag sie (die falsche) doch mit mir verfahren, wie's dem stärksten mann geschah. deine scher' in meinen haaren, allerliebste Delila!

*Samuel I 4, 18. an Kestn. 1772 I. G. I nr. 25: wenn der verfl. pfaff usw.

†Sam. I 5, 4, Kön. II 10. das neueste von Plund. 1781 v. 163: der mann, den ihr am bilde seht, scheint halb ein barde und halb ein prophet. seine vorfahren müssen's büszen, sie liegen wie Dagon

zu seinen füszen. an Schill. 5 juni 1799: die jünger des neuen phil. evang. usw.

†Sam. I 9—10. W. M. lehrj. VIII 10: du kommst mir vor wie Saul usw.

Sam. I 15, 32: also musz man des todes bitterkeit vertreiben. an Kneb. 24 mai 1788: ich kaufe hier (in Mailand) einen hammer und werde an den felsen klopfen, um des todes bitterkeit zu vertreiben. derselbe ausdruck in der camp. in Fr. 27 sept. 1792.

Sam. I 16, 11. 'den männern zu zeigen' 1775: ach, ich war auch in diesem falle: als ich die weisen hört' und las, da jeder diese welten alle mit seiner menschenspanne masz. da fragt' ich: aber sind sie das, sind das die knaben alle?

Sam. I 16, 23. G. u. Fel. Mendelssohn-Bart. von K. Mend.-Bart. s. 21: G. zu Felix: Du bist mein David; sollte ich krank und traurig werden, so banne die bösen träume durch Dein spiel; ich werde auch nie wie Saul den speer nach Dir werfen.

Sam. I 17, 2—4. an Riese 30 oct. 1765: Gottsched, ein mann so grosz, als wär' er vom alten geschlechte jenes, der zu Gad im land der Philister geboren zu der kinder Israels schrecken zum eichgrund hinabkam.

Sam. I 28. an Lav. 5 juni 1780: übrigens versuche ich (in der biogr. des herz. Bernhard) allerlei beschwörungen mit hocus pocus, um die gestalten gleichzeitiger helden und lumpen in nachahmung der hexe von Endor wenigstens bis an den gürtel aus dem grabe steigen zu lassen und allenfalls irgend einen könig, der an zeichen und wunder glaubt, ins bockshorn zu jagen. die hexe von E. begegnet auch in W. M. lehrj. I 17.

*Sam. II 12. Egmont V: er war der reiche mann usw. umbildung der parabel Nathans.

Sam. II 15, 18; 16, 10. an F. H. Jac. 12 jan. 1785: gott erhalt ihn (Hamann) noch lange, da uns Nathan (Lessing) entronnen ist. die Krethi und Plethi sterben nicht aus und der kinder Zerujah sind so viel, mit denen man nicht zu schaffen haben mag.

Sam. II 15, 26: siehe, hier bin ich. er (der herr) mache es mit mir, wie es ihm wohlgefällt. an herz. K. A. 17 märz 1788: lassen Sie mich an Ihrer seite usw. s. oben.

Kön. I 3, 25. an Kneb. 20 sept. 1819: jammer schade, dasz man so ein kostbares naturproduct (meteorstein) in stücken schnitt, eben als wenn nach Salomonischem urteil ein halbiertes kind auch eine art von säugling wäre.

Kön. I 4, 33. daran angelehnt die parabeln: Salomos, königs von Israel und Juda, güldne worte von der ceder bis zum Ysop. Hemp. a. ged. III s. 213 f.

†Kön. I 10, 11. 22. an F. H. Jac. 3 dec. 1784: deine pakete gleichen usw. an herz. K. A. 10 febr. 1787: ich möchte mein schiff usw. vgl. an Kneb. 29 nov. 1820.

*Kön. I 17, 2—6. an fr. v. St. 24 juni 1779: Sie thun sehr wohl usw.

†Kön. I 21. Faust II 5, 229. Eckerm. II 6 juni 1831: Faust ist in seiner unzufriedenheit usw. die ersten erz. der Stotternh. Saline (30 jan. 1828) v. 53: wie könnt ihr euch so wunderlich behaben, als wolltet ihr des nachbarn weinberg graben?

Kön. II 2, 11. gesch. Gottfr. v. Berl. II: würd nicht Elias selbst auf dem feurigen wagen, da ihn feurige rosse zur herlichkeit des herrn führten, in diesem falle sich zurück nach der erde gesehnt haben? vgl. an herz. K. A. 28 oct. 1784.

Kön. II 4, 1—7. Werther 11 juli 1771: ich hab selbst leute gekannt, die des propheten ewiges ölkrüglein ohne verwunderung in ihrem hause statuiert hatten.

Kön. II 9, 20: denn er treibt, wie er unsinnig wäre. an Lav. 1 mai 1780: suche Du übrigens durch das treiben Jehu, so viel Du kannst, von dieser sammlung (Dürerscher kupferstiche) zusammenzubringen.

*Kön. II 13, 17—19. an fr. v. St. 11 dec. 1777: die berge waren im nebel usw. an fr. v. St. 14 oct. 1779: an einigen orten hätt' ich mit dem bogen noch einmal schlagen können.

Esther. an F. H. Jac. 7 juli 1793: wenn nach dem billigen wunsch der königin Esther alles anders wäre, so möchte ich auch wohl schon wieder in dem belaubten Pempelfort spazieren. das jahrmarktsf. zu Plund. bringt bekanntlich burleske partien der 'historia von Esther in drama'.

Hiob. D. u. W. XVI: wir spielten (nach einer mislungenen cur J. Stillings) das unerfreuliche drama Hiobs von anfang bis zu ende durch, da denn der treue mann die rolle der scheltenden freunde selbst übernahm. vgl. zahme Xen. I 50.

Hiob 9, 11: siehe, er (gott) gehet vor mir über usw. Müller unterh. mit G. 3 febr. 1830: wenn die zeit nicht noch so geschwinde liefe, wäre sie gar zu absurd. du gehest vorüber, eh' ich's merke und verwandelst dich, eh' ich's gewahr werde, steht im Hiob; ich hab's zum motto meiner morphologie genommen. derselbe spruch mit der version: 'es geht vorüber, eh' ich's gewahr werde, und verwandelt sich, eh' ich's merke', in das stammbuch Eckermanns 21 apr. 1830 eingetragen.

*Hiob 16, 19. Mignon II v. 7—8.

†Hiob 40, 18. an fr. v. St. 13 nov. 1779: wir sind schon durch so vieles usw. dasselbe gleichnis an Merck 13 mai 1783, an Zelt. 26 aug. 1820; 20 aug. 1829.

*Psalm 8, 5. tageb. 7 nov. 1776, 10 dec. 1777, an fr. v. St. 8 nov. 1777.

*Psalm 24, 1. it. reis. 5 märz 1787: seid versichert, da wo ich gehe usw.

Psalm 69, 2—3: das wasser gehet mir bis an die seele. ich versinke im tiefen schlamm. an Herd. 16 oct. 1792: ich für meine

person singe den lustigsten psalm Davids dem herrn, dasz er mich aus dem schlamm erlöst hat, der mir bis an die seele gieng.

*Psalm 104, 15. Götz I: der wein erfreut usw.

Psalm 111, 10. an fr. v. St. 8 juli 1783: das andenken Deiner liebe ist immer bei mir und meine neigung zu Dir wie die furcht gottes der weisheit anfang.

*Spr. Salom. 5, 18. Herm. u. Dor. VI 229.

Spr. Salom. 25, 11. W. M. lehrj. V 4: Serlo behauptete — der künstler müsse goldene äpfel in silbernen schalen seinen gästen reichen. ebd. VI: ich wuste die goldnen äpfel des göttlichen wortes noch aus irdnen schalen unter gemeinem obst herauszufinden. Eckermann I 25 dec. 1825: Shakesp. gibt uns in silbernen schalen goldne äpfel; ebd. II 22 oct. 1828: die frauen sind silberne schalen, in die wir goldene äpfel legen.

*Spr. Salom. 31, 10. Faust I v. 3155.

Pred. Salom. 1, 2. z. Xen. III: du irrest, Salomo! nicht alles nenn' ich eitel: bleibt doch dem greise selbst noch immer wein und beutel. D. u. W. XVI: niemand entsetzt sich vor diesem falschen, ja gotteslästerlichen spruch usw.

Pred. Salom. 1, 9. farbenl., statt des verspr. suppl. teils, entsch.: der liberal gesinnte, nicht auf seiner persönlichkeit und eigenheit verharrende würde mit vergnügen auch hier bemerken, dasz nichts neues unter der sonne, dasz das wissen und die wissenschaft ewig sei. die metam. d. pfl., schicksal der druckschr.: ich war längst überzeugt, es gebe nichts neues unter der sonne.

Pred. Salom. 3, 1. gedicht 20 juli 1774: hat alles seine zeit, das nahe wird weit usw. alles zu seiner zeit. D. u. W. VI: aber alles hat seine zeit! — ein schönes groszes wort, woran freilich niemand denkt, wenn ihm für zeitvertreib hinreichend gesorgt ist.

Pred. Salom. 3, 10: daher sehe ich die mühe, die gott den menschen gegeben hat, dasz sie darinnen geplagt werden. an Kneb. 15 sept. 1817: die folgenden hefte usw. an gr. Sternb. 19 sept. 1826. an H. Meyer 20 juli 1831: und so ist mir ein schwerer stein über den berggipfel auf der andern seite hinabgewälzt. gleich liegen aber wieder andere hinter mir, die auch wieder gefördert sein wollen, damit erfüllt werde, was geschrieben steht: solche mühe hat gott den menschen gegeben.

Hohelied 5, 2. D. u. W. XVII: es war ein zustand, von welchem geschrieben steht: ich schlafe, aber mein herz wacht.

*Jesaias 30, 15. an fr. v. St. Fiel. nr. 84: mein herz sagt mir nicht usw. an Kayser 15 aug. 1776: bleib ruhig in Z. usw. Kar. Herd. an ihren mann 8 aug. 1788 nennt den spruch G.s motto. (eine umbildung desselben enthalten die worte der Iphigenie IV 1, 18: seine [des Pylades] seel' ist stille, sie bewahrt der ruhe heil'ges unerschöpftes gut und den umhergetriebnen reichet er aus ihren tiefen rat und hilfe.)

Jes. 55, 8. an Plessing 26 juli 1782: so viel kann ich Sie versichern, dasz ich mitten im glück in einem anhaltenden entsagen lebe und bei alle mühe und arbeit sehe, dasz nicht mein wille, sondern der wille einer höhern macht geschieht, deren gedanken nicht meine gedanken sind.

†Jes. 63, 3. an Kneb. 24 nov. 1813: zuletzt wenn es zur ausführung kommt usw. D. u. W. XV: wie oft hatte ich nicht usw. vgl. Eckerm. II 3 april 1829: und nun ein geist usw.

Jes. 65, 25. Faust II 5, 792: löwen, sie schleichen stummfreundlich um uns herum, ehren geweihten ort, heiligen liebeshort.

†Jerem. 31, 5. an seine mutter 9 aug. 1779: weil ich aber doch möchte usw., 7 dec. 1783: hätte man Ihnen in dem bösen winter usw. an fr. v. St. 9 dec. 1777: es ist eben um die zeit usw. fr. rat an G. 3 juni 1808: ja ja man pflanzt usw.

Hesek. 18, 20: der sohn soll nicht tragen die missethat des vaters — sondern des gerechten gerechtigkeit über ihm sein und des ungerechten ungerechtigkeit soll über ihm sein. Iphig. II 1, 153 f.: die götter rächen der väter missethat nicht an dem sohn; ein jeglicher, gut oder böse, nimmt sich seinen lohn mit seiner that hinweg.

Hesek. 37, 1—10. an Merck 29 aug. 1783: Du spielst den neuen Hesekiel und die alten toten werden bei Deinem spaziergang lebendig und kommen zu ehren. an Zelt. 29 mai 1817: die neue belebung von Jena usw. W. M. wanderj. III 3: ich habe zu bemerken gehabt, wie Sie der bänderlehre durchaus aufmerksamkeit schenkten und mit recht; denn mit ihnen beginnt sich für uns das tote knochengerassel erst wieder zu beleben. Hesekiel muste sein gebeinfeld sich erst auf diese weise wieder sammeln und fügen sehen, ehe die glieder sich regen, die arme tasten und die füsze sich aufrichten konnten.

Jona 4, 5. an Reinhard anf. juni 1810: ich werde sie (die neue postkarte von Sachsen) an die wand nageln und wie Jonas auf Ninive, doch mit besserem humor als er auf die bunt illuminierte fläche schauen, ob sich nicht irgend ein farbenwechsel darauf hervorthun möchte. an Voigt 8 mai 1818: auf der Tanne (in Jena) lebe ich wie im lande Gosen heiter und klar, indes über dem Ninive-Jena die schwarze wolke der politik, durchkreuzt vom blitz der strafurteile, zu ruhen sich gelegenheit nimmt.

Jona 4, 11. an fr. v. Eybenb. 29 aug. 1808: reisen Sie alsdann (nach endigung Ihrer cur) gelassen nach Wien zurück. wer weisz, ob sich die götter dieses Ninive nicht noch erbarmen, worin so viele gute menschen zu bedauern wären, nicht weniger vieles vieh. siehe buch Jonä am schlusz.

Tobias 6, 10. Müller unterh. mit G. 6 juni 1830: was für ein unseliger kunstkenner ist Quandt. lauter Tobiase zu acquirieren! sind doch die Dresdner selbst blind und bedürfen der fischblase allerseits. vielleicht wird in der Elbe einmal ein tüchtiger hecht gefangen, mit dessen leber sie sich die augen auswischen können.

antikritik: werd' ihm (Tobisen, anhänger Newtons) doch die kräft'ge salbe, diesem armen bald gesendet, dem die theoret'sche schwalbe augenkraft und -lust geblendet!

*Jes. Sirach 26, 1. Götz I: wohl dem, der ein tugendsam weib usw. an Kestn. 19 juli 1773: Ihr seid — von den gerechten leuten und die den herrn fürchten, darob er Dir auch ein tugendsam weib gegeben, des lebst Du noch eins so lange.

†Maccab. II 3, 7. an Herd. ende 1771 J. G. I nr. 6: vor wenigen tagen usw.

†Von Bel zu Babel. tageb. 3 apr. 1780: von 6 uhr bis halb 12 usw. an Merck 7 apr. 1780: Diderots Jean le fat. usw.

†Vom drachen zu Babel (Daniel 6, 22). an fr. v. St. 2 dec. 1776: ich preise die götter usw. an fr. H. Jac. 2 apr. 1792: ich bin wieder einmal gleich jenem proph. usw. an S. Boiss. 7 oct. 1817: diese neun wochen hab' ich usw. novelle 1826: aus den gruben, hier im graben hör' ich des propheten sang; engel schweben ihn zu laben, wäre da dem guten bang? aufs. z. litt. 63a, 1821 'der deutsche Gil Blas': das alte wundersame beispiel ist mir immer im leben gegenwärtig gewesen, wie ein guter, ehrlicher landmann und hausvater seinen schnittern das ersehnte mus zur erquickung bringen will, von dem engel aber beim schopfe ergriffen den propheten in der löwengrube speisen musz.

(fortsetzung folgt.)

Wernigerode. Hermann Henkel.

25.

DIE ODEN DES HORAZ FÜR DEN SCHULGEBRAUCH DISPONIERT VON GOTTLIEB LEUCHTENBERGER, DIRECTOR DES KÖNIGLICHEN GYMNASIUMS ZU ERFURT. Berlin 1889. R. Gaertners verlagsbuchhandlung, Hermann Heyfelder. 50 s.

Schier unübersehbar sind die hilfsmittel, die dem lehrer des lateinischen in der prima zur benutzung zu gebote stehen; ganz besonders reichlich aber sind die für Horaz.

Wer wollte ohne sorgfältige vorbereitung auch nur die bekanntesten ausgaben aufzählen, wer die übersetzungen und freien nachdichtungen namhaft machen, mögen sie nun als ganzes in buchform erschienen oder als proben stückweise in den jahresprogrammen den fachgenossen dargeboten sein! skeptisch verhält sich der ältere schulmann, so bald er wiederum ein neues hilfsmittel für sein fach in den zeitschriften angekündigt sieht. da bietet uns Leuchtenberger seine Horazdispositionen dar; wer diese genauer durchstudiert hat, wird seinen berufsgenossen die skepsis bald verscheuchen.

Der verfasser ist längst rühmlichst bekannt durch seine beiden, bereits in mehreren auflagen erschienenen bändchen: dispositionen aus dem gebiete der deutschen litteratur, sowie aus dem des schul-

unterrichts überhaupt. dem lehrer des griechischen in der prima sind dessen dispositionen zu Demosthenes sicher nicht entgangen. bei seiner langen praktischen erfahrung, bei seiner gerade für das disponieren äuszerst günstig veranlagten natur kann er nur reife früchte den fachgenossen zur prüfung und benutzung vorlegen.

Ein allerdings nur 50 seiten umfassendes büchlein, aber welche arbeitsmasse, welch scharfer verstand offenbart sich darin! was es heiszt, sämtliche oden des Horaz zu disponieren, das kann nur der recht bemessen, der selbst vielleicht ab und zu in der prima das thema gestellt: argumentum der oder der ode paucis exponatur und zu diesem zwecke sich eine genauere disposition entwarf; andere halten diese art lateinischer themen selbst für eine prima für zu schwierig, während sie für deutsche arbeiten derartige themen allenfalls noch zulassen. beim unterrichte selbst begnügen sich wohl die meisten damit, das gedicht in seinen hauptteilen dem schüler zum verständnis zu bringen. ist der lehrer selbst ein logisch scharfer kopf und vielleicht als gleichzeitiger lehrer des deutschen im disponieren geschult, so wird ihm die gliederung Horazischer oden nicht allzugrosze schwierigkeiten bereiten, wie sie dem sich darbieten, der weniger übung darin hat. da ich nun selbst bei der Horazlectüre, mit der ansicht des verfassers übereinstimmend, 'dasz abschweifungen in die gebiete der sogenannten realien mythologischer, archäologischer, historischer art der einheitlichen behandlung weniger förderlich sind als die erfassung des inhalts und die art seiner entwicklung', gerade auf das logische verständnis das gröste gewicht lege, so ist es natürlich, wenn auch ich mich mit der disponierung der oden eifrig beschäftigt habe. und wie manche ode stimmt mit den von Leuchtenberger gebotenen bis auf die verschiedenheit der dispositionsbezeichnungen völlig überein.

Ob man mit der gliederung mancher ode bis ins einzelne hinein einverstanden sein wird, läszt sich nicht ohne weiteres behaupten, doch möge man sich ja hüten, hierüber bei einer vielleicht nur kurzen praktischen erfahrung ein endgültiges urteil abzugeben. was Leuchtenberger geboten, steht wirklich im dichter selbst; er ist mit seinem zergliedernden urteile nur dem dichter nachgegangen und hat fast nichts gesetzt, als was der dichter thatsächlich geboten hat. mit fast zwingender kraft folgt bei ihm der einen gedankenreihe die andere.

Die kritik hat in erster linie die wendung im titel: 'für den schulgebrauch disponiert' zu betrachten. ist das werkchen nun auch zeitgemäsz? füllt es wirklich eine lücke in den hilfsmitteln für Horaz aus? ich glaube bei einsichtigen lehrern herscht darüber kein zweifel, andere finden sich wohl mit der redensart: eulen nach Athen getragen ab. der eine erklärt es vielleicht für überflüssig: Nauck, Schütz, Kiessling und besonders Rosenberg geben bereits, wenigstens in den grundzügen, eine gliederung; das genüge vollauf für den unterricht; der andere erklärt vielleicht: mit meinen anschauungen und vorstellungen vom wesen der lyrik verträgt es sich nicht, dasz

sich ein dichter von gottes gnaden, wie Horaz, vor seinem dichten einen im ganzen trocknen abrisz entworfen; jedenfalls sei die gliederung bis ins einzelne nur ein product eines überscharfen kopfes. für diesen mögen die von Th. Plüss (neue jahrb. 1881 s. 449) geäuszerten worte citiert werden: (dispositionsartige überschriften) bieten das logische schema nicht als vorlage des schaffenden dichters, sonders als controlle des analysierenden kritikers. nun kann ich nach gründlichem studium der Leuchtenbergerschen dispositionen unumwunden erklären, dasz dieser eben nur die vorlage controlliert; sind seine schemata von zwingender kraft, so ist leicht anzunehmen, dasz auch Horaz nicht ins blaue hineingedichtet hat. so weit ich den dichter verstehe, habe ich nicht allzuviel von einem furor poeticus darin gefunden. er kennt recht wohl die schranken, die ihm die mutter natur gesetzt. er lehnt es einfach ab, stoffe zu behandeln, denen er sich nicht gewachsen fühlt; er betrachtet sich selbst als eine kleine biene, die es sich sehr sauer werden lassen musz, ein lied zu bauen; er sehnt sich zuweilen nach dem schwunge eines Pindar — ja, wer heut ein Pindar wäre! betitelt L. die zweite ode des vierten buches —, sein grundsatz: nonum prematur in annum gilt wohl im ganzen auch von seinen oden. hiernach wird man wohl schon a priori annehmen können, dasz Horaz, zumal er ja philosophische bildung besasz, sich die hauptgedanken seiner dichtungen klar gemacht, wenn auch vielleicht nicht gerade niedergeschrieben habe. wie man nun beim eignen producieren sich die hauptgesichtspunkte dispositionsartig zusammenstellt, während des schreibens aber, weil neue gedankenreihen zuströmen, manches wegläszt, manches modificiert, manches neue bringt, so ist wohl auch bei Horaz anzunehmen, dasz er, von der augenblicklichen stimmung abhängig, manches weiter ausgeführt, das in der logischen gliederung mit ein paar worten abgemacht ist, logisch unbedingt wichtiges aber mit einigen worten erledigt, ja bisweilen sogar zwischen den zeilen lesen läszt. den maszstab, den wir an werke der prosa anlegen, dürfen wir nicht ohne weiteres auf die dichtung übertragen, am wenigsten auf die lyrik. Leuchtenbergers verdienst ist es gerade, diesen punkten sorgfältig nachgegangen zu sein und in glücklicher weise für den schüler die oden als festgefügte einheiten hingestellt zu haben.

Horaz war sich zwar seiner bedeutung und unsterblichkeit bewust, dasz ihn aber im 19n jahrhundert kritisch angelegte köpfe controllieren würden, das hatte er nicht erwarten können, möglicherweise hätte er dann nicht nur einen festen gedankenzusammenhang und einen klaren gedankenfortschritt geboten, sondern auch die unterglieder bis ins einzelne noch genauer gegliedert und die Leuchtenbergersche mühe überflüssig gemacht! da er aber als lyriker dies nicht zu thun brauchte, wohl auch nicht überall wollte, bleibt Leuchtenbergers verdienst bestehen.

Voreilig ist auch das etwaige urteil der collegen: die dispositionen Leuchtenbergers sind neben den vorhandenen hilfsmitteln als

überflüssig zu betrachten. die gebräuchlichsten Horazausgaben bieten zwar zum teil eine allgemeine gliederung der oden, zum teil auch mit der nötigen versbezeichnung, wie die bei Perthes in Gotha erschienene ausgabe von Emil Rosenberg, welche L. zwar nicht in seiner vorrede als von ihm benutzt erwähnt, wohl aber kennen dürfte, doch so klar und durchsichtig wie die Leuchtenbergers ist sie nicht. zu diesem urteil berechtigt mich der durchgängige vergleich zwischen L. und Rosenberg, dessen ausgabe ich mit groszem nutzen für meine zwecke bisher benutzte. doch Leuchtenberger hat nicht blosz die lehrer, sondern auch die schüler selbst im auge. für diese sind seine dispositionen ein recht zeitgemäszes hilfsmittel, und ich werde nicht müde werden, diese meinen schülern aufs dringendste zu empfehlen. unsere heutigen primaner sind fast durchweg im besitze von übersetzungen, und ihre ganze Horazpräparation besteht in der hauptsache nur darin, dasz sie sich dieselbe einmal durchlesen; von einer gründlichen benutzung irgend einer commentierten ausgabe habe ich nur bei wenigen etwas gemerkt. hat aber der schüler diese dispositionen in der hand, so wird er gern auf die zum teil recht schwerfälligen übersetzungen verzichten. so viel latein hat er bereits gelernt, dasz ihm mit hilfe dieser dispositionen der inhalt ohne weiteres erschlossen wird. der einwurf, dasz so dem lehrer selbst nur noch wenig zur erklärung übrig bleiben wird, ist ganz hinfällig. unbegrenzt ist das reich des wissens, und fruchtbar wird der unterricht erst dann in vollem masze, wenn der lehrer aus dem vollen schöpft, wenn er im stande ist, die einzelne ode in zusammenhang zu bringen mit den andern und so zur erfassung des ganzen dichters führt. in den obersten classen ist mit einer auch noch so gründlichen sprachlichen und sachlichen erklärung noch nicht das meiste gethan. geht man auf die gründliche durchbildung des verstandes in erster linie aus, so musz entschieden das verständnis des inhaltes und seine logische gliederung im vordergrunde stehen. wirkt in den mittleren und unteren classen ein d e u t s c h e s gedicht, vom lehrer selbst mit allen mitteln der kunst vorgetragen, schon an sich, so ist meiner meinung nach in den obersten classen die sache damit noch nicht abgethan. gerade aus diesem erfassen des inhaltes bis ins einzelne hinein beruht nicht zum wenigsten der wert der classischen studien. wie schwer es aber selbst den schülern der obersten classen wird, das ganze zu zergliedern, die hauptgesichtspunkte, das thema oder motto herauszufinden, lehrt die alltägliche erfahrung. leichter ist dies gewis beim prosaiker, für Horaz bietet Leuchtenberger in seinen dispositionen ein prächtiges hilfsmittel dar. betrachtet man in irgend einer bildergallerie ein gemälde, so wird man ja einen allgemeinen eindruck seiner schönheit empfinden, soll der laie aber sein urteil bezüglich der schönheit desselben begründen, so kann er dies nicht, weil ihm die kunstprincipien nicht genügend bekannt sind. so gefallen auch viele gedichte des Horaz den schülern, sollen sie ihr urteil begründen, so bleibts meist bei

leeren worten. soll also das volle verständnis für die oden des Horaz erschlossen werden, so ist ein zergliedern des ganzen durchaus notwendig, und erst die zusammensetzung der im einzelnen verstandenen teile ermöglicht ein auf sicherem wissen beruhendes verständnis der ode als einheitliches ganze. oberflächlich also bleibt und ist jedes allgemeine urteil; unzählige umstände wirken mit, dies oder jenes als schön oder häszlich zu beurteilen, nur die völlige sachkenntnis, das verständnis des ganzen durch das der teile berechtigt und befähigt, ein motiviertes urteil abzugeben.

Dem recht stiefmütterlich bedachten deutschen unterricht darf man nicht alles auf den hals laden. freilich ist es leichter gesagt als durchgeführt, alle stunden zugleich zur förderung des deutschen zu benützen. jeder einzelne gegenstand ist schon für sich materiell so reichlich an stoff, dasz die berücksichtigung des deutschen nicht in die zweite, sondern in die letzte linie tritt. benutzt der schüler nun die Leuchtenbergerschen dispositionen, so wird dadurch auch der deutsche unterricht förderung erhalten. steht uns auf der einen seite L. mit seinem scharfen verstande helfend zur seite, so winkt uns auf der andern seite der flüssig geschriebene ästhetische commentar des zu früh verstorbenen Gebhardi. benutzt man auszer diesen beiden werken auch noch die feinsinnigen Horazstudien von Plüss, so wie das treffliche buch von Rosenberg 'die lyrik des Horaz', so ist es leicht den verstand und das gemüt des schülers zu bilden, ihn für den dichter zu begeistern und das unwesen der übersetzungen möglichst zu hemmen. unter diesem gesichtspunkte betrachtet ist also L.s werkchen keine neue eule in Athen. es wäre nun vermessenheit von mir, wollte ich die behauptung aufstellen, dasz sämtliche dispositionen Leuchtenbergers unantastbar, dasz andere gliederungen völlig unmöglich sind; doch wird man sich wohl hüten müssen, seine eigene nur als die richtige zu betrachten. hierzu gehört eine langjährige praktische erfahrung und eine gründliche kenntnis des dichters überhaupt. und selbst wenn man an dieser oder jener ode wirklich eine kleinigkeit auszusetzen hat, so ist das werkchen noch lange nicht als überflüssig zu betrachten, bietet es uns doch die früchte langjähriger praktischer beschäftigung mit dem dichter und somit die grundlage für unsere eignen studien und controlle. dasz dem verfasser die einschlägige litteratur auf diesem gebiete genau bekannt, ist ja selbstverständlich, und dasz die längere beschäftigung mit Horaz zu neuen, recht ansprechenden auffassungen führte, nicht zu wunderbar. es ist demnach das werkchen nicht blosz für den fachlehrer ein zu dank verpflichtendes unterrichtsmittel, sondern auch für den schüler ein anregendes, liebe und verständnis für den dichter erweckendes buch und beiden auf das wärmste zu empfehlen! habe ich so die berechtigung der Leuchtenbergerschen dispositionen nachzuweisen mich bemüht, so bleibt mir noch die angenehme aufgabe übrig einige vorzüge desselben im einzelnen hervorzuheben und anderseits zur zweiten auflage, die hoffent-

lich bald wird nötig werden, einiges, was mir nicht bei der lectüre, sondern beim studium des buches aufgefallen, dem verfasser zur prüfung zu empfehlen.

Zunächst zeichnen sich Leuchtenbergers überschriften der einzelnen oden nicht selten vorteilhaft vor den bisher bekannten aus. was er hierbei neues bietet, ergibt z. b. ein durchgängiger vergleich mit den überschriften in Gebhardis ästhetischem commentar und in Naucks ausgabe der oden vom jahre 1885. Leuchtenbergers überschriften sind trotz aller kürze oft inhaltsreicher als bei Nauck, der sich nicht selten mit einem nichtssagenden eigennamen begnügt, und sie treffen nicht nur den kerngedanken, sondern geben auch zuweilen den in der ode selbst obwaltenden ton der stimmung an. zuweilen sind dieselben metrisch geformt oder dichterstellen benutzt, einmal ist auch eine sprichwörtliche redensart als überschrift verwandt. ganz besonders gelungen erscheinen mir auszer andern folgende überschriften: I 1: mögen andere anderes erstreben, ich will der kunst des liedes leben; 8: der Marssohn in liebesbanden; 14: warnungsruf an das vaterland; 19: was gehen mich Scyth' und Parther an? mir hat's die liebe angethan!; 22: die liebe ein talisman; 23: sei doch nicht so furchtsam, mädchen, will dir ja nichts böses thun; 26: solln die musen dich erfreun, must du ihnen ganz dich weihn; 27: bruder, deine schönste heiszt?; 28: traum auf dem meere; 29: jetzt ist alles möglich: der stoiker schnallt sich den panzer um! II 3: geniesze das leben, bald kommt der tod; 4: niedere liebe; 5: geduld, einst gehört auch sie dir!; 6: lebensabend im vaterland; 11: nicht in die ferne zeit verliere dich, den augenblick ergreife, er ist dein; 15: das neue und das alte Rom. III 1—6 treffen aufs gelungenste den kern der Römeroden, besonders 3: preis der gerechtigkeit; 4: segen höherer geistesbildung; 5: über alles in der welt des vaterlandes ehre und grösze; 6: gottesfurcht die feste grundlage des staatswohls; 9: alte liebe rostet nicht; 12: ach, ich ärmste!; 16: was frag ich viel nach geld und gut, wenn ich zufrieden bin; 23: gott siehet das herz an. IV 1: so wird die liebe nimmer kalt, und wird der dichter nimmer alt; 2: ja, wer heut ein Pindar wäre!; 9: unsterblich sing ich meinen freund; 10: einst reut dich deine kälte. — Ich bin etwas ausführlicher in der angabe der überschriften gewesen, weil sich hieraus der beweis für meine oben ausgesprochenen behauptungen von selbst ergibt.

Was nun die disponierung der gedichte selbst anlangt, so hat der verfasser wohl darauf geachtet, ob das gedicht ungezwungen eine einleitung und einen schlusz darbietet. die bezeichnung dieser selbständigen teile ist mit A und C gegeben, während die ausführung des themas unter B erscheint. wo der schlusz kein besonderer hauptteil ist, sondern unterteil eines übergeordneten, so ist dieser doch durch (C) angedeutet. bei II 17 ist mir aufgefallen, dasz der schlusz fehlt, obwohl er etwa so zu geben wäre: C drum ihnen gedankt und nicht unnötiger weise verzweifelt! 30—32. wo sich eine so strenge

gliederung nicht von selbst ergibt, sind die hauptteile unter I, II gebracht. wie sorgfältig L. gearbeitet, beweist besonders auch IV 4, wo uns der dichter gleich in mediam rem versetzt, eine einleitung also unmöglich ist und L. doch den organischen schlusz erkannte. dasz sich für einige gedichte eine bis ins einzelne gehende gliederung nicht ermöglichen läszt, liegt in der natur der sache selbst. L. hat sich dabei darauf beschränken müssen, den inhalt dieser gedichte in logisch abgegrenzten teilen wiederzugeben. ich kann hierbei auf III 25, 26, 31; IV 7 u. 8 verweisen. im allgemeinen musz man die logische schärfe der gliederung bewundern und des verfassers bemühen anerkennen, den gedankenreichtum der einzelnen oden als einheitliches ganze nachzuweisen, so dasz dem schüler der inhalt fast spielend erschlossen wird. wie mühsam diese arbeit ist, erkennt man besonders aus III 27 und IV 13. nur an wenigen stellen konnte ich bei eigner controlle des dichters dem verfasser nicht völlig beistimmen. so erscheint mir in II 11 die gliederung unter II zu scharf: das iacentes sub platano vel pinu, rosa adorati, nardo uncti sind blosz so zu sagen die requisiten zum potamus, so dasz nach meiner meinung wenigstens 1 u. 2 zusammenfällt. zu II 16 dagegen kommt der begriff timor nicht zu seinem recht, eine leidenschaft ist timor sicher nicht wie cupido. überhaupt könnte man an dieser logisch prächtig gegliederten ode einigen anstosz nehmen. dasz im ersten teile das wesen des otium behandelt wird, darauf kommen gewis nur wenige. in meiner praxis habe ich die ode in ihren hauptzügen so gegliedert: I: das streben nach ruhe ist allgemein, II: zu ihr führen nach der irrigen meinung der menschen verschiedene wege, III: welches ist der richtige weg, wie man (Horaz) dazu gelangt? dagegen sind unter der menge vorzüglich disponierter oden besonders hervorzuheben: I 3, 12, 18, 25, 31, 35, falls man nicht an: roh und gebildet anstosz nimmt, da der dichter selbst zu diesem gegensatz keine veranlassung gibt; 37. eine perle ist I 28: der traum auf dem meere. so viele erklärungen dieser ode ich auch schon gelesen, keine gab mir eine so in sich einige, klare und annehmbare deutung als die disposition Leuchtenbergers; mit ihrer hilfe wird dem schüler diese ode gewis erschlossen. nicht minder gelungen sind: II 3, 4, 7 (der wechsel von heimkehr und rückkehr ist überflüssig) 8, 10, 12, 14, 17; III 1—6, 7, 11, 16, obwohl von Asiens herscher nicht die rede sein kann, da Horaz fertilis Africae singt; IV 2, 3, 5, 13. — Welche neue auffassungen uns Leuchtenberger bietet, läszt sich vom recensenten schwer entscheiden. wer kennt denn die gesamte Horazlitteratur! wie manches ist für den fachmann nicht mehr neu, wenn er seine auffassung auch nicht gerade im druck hat erscheinen lassen. ich musz mich deshalb auf das beschränken, was mir selbst hierbei als neu erscheint, und darüber mein subjectives urteil abgeben.

I 10 wird Merkur als geborener spaszmacher der götter bezeichnet. diese auffassung war mir persönlich bisher neu. da Hermes

beim rinderdiebstahl von Apollo die ῥάβδος χρυσείη erhielt, so erlangte er zwar dadurch die stellung als διάκτορος und ψυχοπομπός, ist aber gerade wegen des rinderdiebstahls, wie spaszhaft derselbe auch war, nur als ἀρχὸς φηλητέων und nicht als geborener spaszmacher der götter aufzufassen. wie die alten Griechen über den diebstahl im gegensatz zur christlichen zeit urteilten, ist zur genüge bekannt. in neuer auffassung erscheint mir auch I 38, welche ode Leuchtenberger: herbststimmung des dichters betitelt; Nauck: der myrthenkranz, Gebhardi: im spätsommer, Düntzer: mein schenke; Klaucke: herbstlied. die auswahl ist grosz, welche verdient den vorzug? dasz es herbst ist, bekundet die rose, die noch zaudert, ihren schwestern im welken zu folgen. der dichter selbst verrät spuren des herbstes, d. h. gereiften mannesalters: er verschmäht den bei gelagen üblichen apparatus (das allein kann nur Persicos apparatus bedeuten; die auffassung Leuchtenbergers: es wäre persisches prunken, jetzt noch die spärlich blühenden rosen (in Italien) zum vollen kranze zu pflücken, kann ich nicht teilen. blühen wirklich noch rosen, so ist dies keine verschwendung, wenn sie zu einem gelage benutzt werden; sie erfüllen so ihren zweck ebenso gut, als wenn sie am stamm verwelken), er liebt die einsamkeit. in so weit wäre die überschrift begründet. dagegen finde ich für II: dauer im wechsel keine berechtigung. ich glaube: die zweite strophe, in welcher der dichter nach der myrthe verlangt, die allerdings simplicior ist als die rosa; in der derselbe auch den puer, der für ihn vielleicht ein Ganymedes ist, damit bekränzt zu sehen wünscht, in der er mit diesem unter dichtem (dem w e i n g o t t e geweihten) weinlaube trinkt, läszt gleichsam refrainartig noch einmal die beiden leitmotive des ersten buches recht schlicht und doch prächtig nachklingen, so dasz Gebhardis und Klauckes überschriften für mich wenigstens den vorzug verdienen. wie viel neues Leuchtenberger sonst im ersten buche bietet, wird der persönlichen auffassung zur beurteilung überlassen werden müssen. zur erleichterung der eignen prüfung verweise ich besonders auf: I 7, 19, 21, 26; II 5, 6, 16, 18; II 8 faszt L. mit vollem recht im gegensatz zu Rosenberg und Düntzer iuvencis als femininum auf; so erst gibt die stelle einen ordentlichen sinn: 'viele fürchten dich, nemlich mütter heiratsfähiger töchter, karge väter flotter söhne, junge frauen jugendlicher gatten'. III 14 faszt L. völlig richtig auf, wenn er virûm expertes versteht (das male daselbst vor expertes ist nicht annehmbar: es gehört zu inominatis). so ergibt sich der richtige gegensatz 1) mütter und frauen der g l ü c k l i c h heimkehrenden krieger sollen danken, 2) die kinder, die jungen frauen, die den vater und gatten verloren, sollen nicht klagen. gewis recht ansprechend! III 19, 20, 25 ganz vorzüglich ist 28, wo Leuchtenberger das potius richtig versteht: es dreht sich um das angemessenere. wie soll der dichter die Neptunalien feiern im gegensatz zum volk, das zum ufer des Tiber hinabzieht, sich dort laubhütten baut, sich dort lagert und im freien schmaust? IV 2 und andere.

Schlieszlich will ich noch bemerken, dasz oft nicht blosz in der überschrift der ton der stimmung des ganzen liedes vorklingt, sondern auch nicht selten in der disposition selbst durch die sprachliche darstellung derselbe erkannt werden kann. in I 22 ist die halb sentimentale, halb komische auffassung glücklich beibehalten worden. auch verschmäht es der verfasser nicht anklänge an deutsche dichter zu benutzen, welche er dann mit anführungstrichen versieht.

Nicht um an Leuchtenbergers buche zu mäkeln, sondern um dasselbe noch brauchbarer zu machen, führe ich eine reihe von stellen an, die bezüglich der versbezeichnung der verbesserung bedürfen. der kürze wegen gebe ich gleich an, was an stelle des dastehenden in der zweiten auflage zu schreiben ist:

I 1: 19—28; 11: 6—8; 12: 49—60; 13: 17—20 wohl ans ende; 18 könnte bei II die verszahl angegeben werden; 22 am ende: 17—24; 25: 9—15; 31: 3—15 und 9—15.

II 4: 13—16 und 17—20; 5: 17—24; 9: 13—17; 11; 13—24 und 13—17; 15 ist I mit 1—10 und II mit 10—20, ebenso 17: II mit 21—30 zu versehen; 18: 11—14.

III 4: 9—80, 42—80, 69—80; 5: 5—56; 7: 1—5; 15: 1—6 und 7—12; 16: 29—32; 17: 1—9; 29 bei A: 1—5.

IV 2: 27—32 und 53—60; 13: 4—23, 4—16, 4—8, 17—22, 22—28.

Was druckfehler anlangt, so ist zu schreiben: I 25 war's; II 10 nach niedrigkeit ein; in 14 nach ihm ein, in 17 hinter denn ein : III 3 seite 31 z. 1 auf; 14: die ihr unglücklich seid; 16: s. 38 z. 3 vor als es Africas herscher ist ein komma; 29: s. 44 fehlt das dem negativ entsprechende positiv; hinter 40 s. 30 ein : IV 2: s. 46 z. 3 vor und kein komma. wenn s. 20 und 37 Pholoë; 34 und 42 Chloë geschrieben wird, so auch überall, also s. 6: Leukonoë, 11: Chloë, 16: Pholoë und anderwärts. besondere sorgfalt verlangt der erste buchstabe nach dem :, !, ? sowie die anwendung des apostrophes. für letzteren vergleiche der verfasser s. 37: sag' auch mit schäm' dich und s. 42: heb' deine geiszel mit s. 44: hab' ich, denk ich und andern gleichen stellen.

Ich bin ausführlicher geworden, als ich anfangs beabsichtigt hatte; doch je mehr ich mich ins studium dieses trefflichen hilfsmittels versenkte, desto mehr freude gewann ich daran, desto gröszer wurde die lust, es sorgfältig durchzuarbeiten. alle diejenigen fachgenossen, welche den bereits 1883, 1885 und 1887 in dieser zeitschrift gebotenen proben mit interesse gefolgt sind, werden gleich mir dem herrn verfasser dafür dankbar sein, dasz er sich der gewaltigen mühe unterzogen, sämtliche oden in einer nunmehr allen leicht zugänglichen art zur segensreichen benutzung beim unterricht zusammengestellt zu haben.

Gnesen. Paul Mahn.

26.

GRUNDZÜGE DER HEBRÄISCHEN FORMENLEHRE NACH DEN ERGEBNISSEN DER NEUEREN SPRACHWISSENSCHAFT FÜR GYMNASIEN BEARBEITET VON ERNST WALTHER, OBERLEHRER. II. LEHRE VOM VERBUM OHNE SUFFIXUM. Potsdam 1886.

Die am schlusz unserer anzeige des ersten teils der 'grundzüge' (jahrgang 1887 s. 336) ausgesprochene hoffnung, dasz der nunmehr vorliegende teil, enthaltend die darstellung des hebräischen verbums, uns gewis zu ganz besonderm dank verpflichten werde, hat sich über erwarten erfüllt. nach einer solchen die praktischen bedürfnisse ebenso sehr befriedigenden wie die wissenschaftliche grundlage streng festhaltenden grammatik zu unterrichten musz eine wahre freude sein.

Wenn wir bei der besprechung des ersten teils auf eine gewisse ungleichartigkeit in der behandlung der lautlehre und der lehre vom nomen hinwiesen, so hat dieselbe ihren grund wohl in erster linie darin, dasz das büchlein als beilage zum osterprogramm des Potsdamer gymnasiums erschienen ist. dasz dadurch ein zwang auf die gestaltung des stoffes ausgeübt wurde, vor allem der wunsch maszgebend war raum zu sparen, ist ja natürlich. so kommt es auch, dasz der verfasser so häufig abkürzungen gebraucht, welche auf den ersten blick befremden; nicht minder störend ist es, wenn den verben bald die deutsche bedeutung beigegeben ist, bald dies unterlassen ist. endlich erklärt es sich eben daraus, dasz der zweite teil insofern unvollständig ist, als in ihm das verbum cum suffixis noch keine behandlung gefunden hat.

Die lehre vom verbum bricht mit vollem recht mit jeder mechanischen erklärung der formen, wie sie z. b. die grammatik von Gesenius-Kautzsch trotz ihres groszen wissenschaftlichen apparats hier und da noch hat, und stellt sich voll und ganz auf den standpunkt der ergebnisse der neueren forschungen. dabei sind jedoch die formengesetze nie in einer über den horizont des schülers hinausgehenden, sondern in einfacher, alles gelehrte beiwerk verschmähender darstellungsweise entwickelt. da es dem verf. nur um die für den lernenden erkennbaren gesetze der sprachbildung zu thun ist, so hat er grundsätzlich anomalien, soweit dieselben sich nicht nach laut- oder formengesetzen erklären lassen, nicht aufgenommen, wie denn die 'grundzüge' nicht zum nachschlagebuch, sondern allein für die erlernung der hebräischen sprachgesetze bestimmt erscheinen. für spätere studien sind so wie so umfassendere wissenschaftliche werke nötig, und da ist ja ausreichende berücksichtigung aller nur vorkommenden formen zu finden. wenn hier und da doch recht viel einzelheiten aufgenommen sind (man vergl. z. b. die behandlung der verba פ״ן) und sich oft genug ἅπαξ λεγόμενα finden, so scheint sich das wohl aus dem streben zu erklären, ein wissenschaftlich abge-

rundetes bild der formengesetze des hebräischen zu geben. damit hängt es auch zusammen, dasz alle citate vermieden sind.

Der verfasser beginnt mit einem abschnitt 'allgemeines', in welchem er nach einander die verbalstämme, entstehung der verbalformen im allgemeinen, (tempus-) modusbildung, art der abwandlung des perf., imperf. und imp., afformative und präformative behandelt. § 131, 1 scheint unklar der ausdruck 'wiederholung der ganzen wurzel' als steigerungsstamm, deutlicher wäre gewesen: der zweiradikaligen wurzel, wie denn überhaupt die hebräischen verbalstämme als dreiradikalig zu bezeichnen waren. in bewusten gegensatz zu einander will W. wohl wurzel und stamm nicht stellen, obgleich es keine frage ist, dasz aus zweiradicaligen wurzeln die dreiradicaligen stämme sich entwickelt haben. — § 132 gibt die erklärung: 'das verbum ist im hebräischen wesentlich ein als prädicat gebrauchtes nomen, zu dem ein pronomen als subject gehört.' dieselbe mag ganz praktisch sein, besonders wenn man die bildung des particips im qal und nifal mit den hauptformen des perfects dieser stämme vergleicht, trotzdem ist zu sagen, dasz das verbum im hebräischen sicher ebenso selbständig neben dem nomen steht, wie das in den indogermanischen sprachen der fall ist. seiner auffassung zu liebe leugnet W. denn auch den charakter des präfixes י im impf. als subjectspräformativ (§ 234 und § 146 C), er nennt es charakterpräformativ. gewis ist es das, aber doch nur dadurch, dasz dem perf. dies präfix fehlt. und ist es nicht leicht erklärlich, dasz hier der 3n person keine subjectsbezeichnung beigesellt wird, da das subject durch ein folgendes nomen ausgedrückt ist, dagegen im imperf., wo die subjectsbildungssilben vorn antreten, auch die 3e person durch ein präfix gekennzeichnet wird?

§ 133 dürfte die bezeichnung des hebräischen perfects und imperfects als modi zu beanstanden sein. das hebräische hat (wie das semitische überhaupt) tempora, wenn auch nicht die des indogermanischen. am leichtesten verständlich wird dem schüler der unterschied zwischen der hebräischen und der lateinischen oder griechischen tempusbildung, wenn man die tempora des hebräischen als objective, die unserer sprachen als subjective erklärt. den anhalt für das verständnis der objectiven tempora gewinnt er aus dem in der lateinischen grammatik bestehenden unterschiede von praesens — perfectum (log.), imperfectum — plusquamperfectum, futurum I — futurum exactum. man kann auch die griechischen tempusstämme, den aorist- und praesensstamm zur vergleichung heranziehen. die ganze syntax der tempora erklärt sich im hebräischen mühelos allein aus dem unterschied der schon und der noch nicht vollendeten handlung. die hebräischen tempora modi zu nennen, dazu gibt der in der lateinischen und griechischen grammatik übliche gebrauch dieses wortes keine berechtigung.

§ 138 b wäre als beispiel des ו consec. impf. für den anfänger die nifalform וַיִּקָּטֵל erwünscht. jedenfalls muste die cohortativform

וְאֶקְטְלָה aufgenommen werden. unter a war darauf hinzuweisen, dasz das fortrücken des tons in der 1n plur. perf. stets unterbleibt, ebenso in der pausa: sodann muste das metheg des gegentons erwähnt werden.

§ 145 ist der ausdruck 'תָ, תְ, תֶם usw. sind verkürzte pronominalformen' (dasselbe findet sich unten wieder) zu beanstanden; ebenso wenig kann das dem תִי der 1n person zu grunde liegende ki eine verkürzung von אָנֹכִי sein! letzteres ist vielmehr ebenso wie אַתָּה, אַתְּ, אַתֶּם usw. resultat einer weiterbildung zum absoluten pronomen.

Das starke verbum wird behandelt erstlich in seinem qal, und zwar I. qal der verba med. A, II. qal der verba med. E, III. qal der verba med. O, sodann in den vermehrten stämmen, und zwar A. steigerungsstämme (I. piel, II. pual, III. hithpael), B. causativstämme (I. hifil, II. hofal) und C. reflexivstamm des nifal. wie beim nomen setzt der verf. auch hier regelmäszig die normalformen voran und entwickelt an ihnen die bildungsgesetze.

Beim impf. qal hätte ausdrücklich auf den engen silbenschlusz hingewiesen werden sollen in einem beispiel wie יִכְתֹּב. ebenso wäre das schwebende schwa beim imperativ zu erwähnen gewesen mit hinweis auf § 8, § 160 anm. 1 ist nicht deutlich genug. — Bemerkt sei hier, dasz W. die imperativform קִטְלִי wohl mit recht aus קְטֹלִי (קְטֻלִי) hervorgehen läszt unter vergleichung des entsprechenden übergangs im latein: optimus neben optumus (mit mittelstufe optűmus). zu § 168 anm. 2 ist zu sagen, dasz die imperfectbildungen יִקְצֹר und יִקְצַר so geschieden sind, dasz erstere transitiv und letztere intransitiv ist. dasselbe gilt von שָׁבַת, dessen impf. יִשְׁבֹּת die bedeutung 'ruhe halten', 'ende machen' hat, während das impf. יִשְׁבַּת bedeutet 'ende haben'. man vgl. auch von ל״א מָלֵא 'voll sein', מָלָא (Esth. 7, 5) 'füllen'. — § 169 gibt eine sorgfältige unterscheidung der verba med. A und med. E.

Was die vermehrten stämme anbetrifft, so unterläszt W. eine charakterisierung ihrer bedeutung: dieselbe hätte sich doch ganz kurz geben lassen. beim piel ist sehr präcise die unterscheidung der formen qittēl und qittal durchgeführt. — § 175 II anm. war auf § 29 anm. zu verweisen, § 175 IV ist zu bemerken, dasz der form מְקַטֵּל doch nicht maqattil, sondern muqattil zu grunde liegt. was unter III 2 mit der wendung 'ausgenommen vor den betonten vocal. afformativen' in dem vorliegenden zusammenhang gesagt sein soll, ist mir unverständlich geblieben. § 184 IV spricht W. von einer dehnung des i der grundform haqtīl 'teils zu —ֵ, teils zu —ִי' und enthält sich mit recht einer erklärung des abnormen —ִי. nach neueren soll zu dem —ִי der hifilform das impf. der formation יָקִים den anstosz gegeben haben, indem die sprache begierig das mittel den jussiv und das impf. zu scheiden aufgriff. § 187 ist die fassung: 'die grundform des nifal ist na-qtal, die besondere des impf.-stammes, in der das präfix eine geschlossene silbe für sich bildet und der wurzel-

stamm zum zweisilbigen erweitert wird, hinqatil' ungenau, insofern doch die zweisilbigkeit des imperf. ursprünglicher ist als die schon verkürzte perfectform naqtal. über das hin des imperf.-stammes ist wohl kein zweifel, dasz das vor das n getretene hi (arab. 'ا, vgl. hebr. artikel ־הַ mit arab. 'al) nur der aussprache des n dient.

Im anschlusz an das starke verbum werden zunächst die verba gutturalia, sodann die verba פ"א, פ"ו und פ"י, פ"ן, ע"ו und ע"י, ע"ע, ל"א, endlich die ל"ה behandelt.

§ 191 anm. 3 hätte der so häufige inf. cstr. אַהֲבָה erwähnung finden sollen, doch vgl. § 193 anm. 2. den normalformen § 192 hätte auch die form impf. piel mit ו consec. וַיְבָרֶךְ als von der gewöhnlichen betonung dieser pielform abweichend beigefügt werden können. wünschenswert wäre bei den verben med. gutturalis auch ein hinweis auf die scheinbare perfectbildung med. i des verbums שָׁאַל in formen wie שְׁאֶלְתֶּם, שְׁאֶלוּנִי usw. gewesen. für die virtuelle verdoppelung eines א: נִאֵץ, נִאֲפָה usw. fehlen beispiele. anm. 2 nennt וַיִּצְחַק, wo zu finden? Olshausen lehrbuch der hebräischen sprache § 245 b nennt וַיִּצְחָק. — § 194 erwartete man unter den normalformen der verba tert. gutt. III auch hi. perf. הִשְׁלִיחָה. § 195 hätte zu II 3a 3 auch das impf. consec. hifil genannt werden sollen.

Die erklärung der form יֹאכַל aus יָאכַל für יַאֲכַל ist durchaus zutreffend. bei Nägelsbach z. b. liest man noch: 'trübung des aus ־ַ entstandenen â zu ô', auch Gesenius-Kautzsch § 23, 2 heiszt es unklar 'יֹאכַל getrübt aus יָאכַל f. יַאֲכַל'. selbstverständlich haben wir es bei der in rede stehenden bildung der verba פ"א mit alten formen zu thun, deren gestaltung schon vor einer zeit liegt, wo aus יַעֲמֹד der bequemern aussprache halber יַעֲמֹד wurde. — § 198 war es deutlich zu sagen, dasz die imperf.-bildung auf i bei den verben פ"א ihre ursache findet in dem differenzierungsstreben, welches die bildung dieser verbalclasse gerade besonders stark beeinfluszt, man denke nur an das völlige preisgeben der imperf.-bildung mit u bei der trübung des vocals der präfixsilbe zu ō; dasz u ursprünglich ist, zeigen formen wie אֱכֹל klar. — Ob וַיָּאצֶל und וַיָּאֶרֶב (§ 199 anm.) nicht als qalformen anzusetzen sind, d. h. eine vorstufe für ein וַיֹּאמֶר bilden? die bedeutung spricht dafür, auch kommen beide verba sonst nur im qal vor.

In der erklärung des imperf. יֵשֵׁב teilt W. die auch bei Gesenius-Kautzsch § 69 note 1 erwähnte Stadesche auffassung des ־ֵ der ersten silbe, dasz dasselbe nemlich durch rückwirkung des ursprünglichen i der zweiten silbe veranlaszt sei, und vergleicht das ־ֵ des nominalsuffixes ־ֵךְ, wohl mit recht. — Sollte man zur erklärung des inf. cstr. צֵאת wirklich auf ein צְאַת zurückgreifen können, wie es § 201 III anm. 4 geschieht? vgl. auch § 229 anm. 5. derselbe ist doch sicher aus çi'th ebenso direct gebildet wie ein לֶדֶת aus lidt. — Unter den verben פ"ן berücksichtigt W. § 204 auch die bildung יְנוּה ל"ה, bei Gesenius-Kautzsch z. b. ist dieselbe nicht erwähnt. es

dürfte auch verwirrend wirken, wenn aus dieser für sich allein stehenden form eine regel abgeleitet wird, nemlich dasz auszer den verbis med. gutt. auch die verba ע"ו, soweit sie פ"ן sind, ihr ן nicht assimilieren. zu ausführlich erscheint auch die genaue aufzählung der verba, welche ihr imperf. mit — bilden; eine solche gehört kaum in die grammatik, sondern ins lexikon. dazu ein יִסַּב? — Wozu ist unter den normalformen יִגַּשׁ zweimal gesetzt? § 205 zusatz ist auffällig die bemerkung: 'das dag. f. wird vor — mob. zuweilen nicht geschrieben.' man erwartet vielmehr: die verdoppelung wird aufgehoben in zischlauten und ק mit — mob. denn diese laute betrifft die genannte erscheinung, wie sie sich ja auch aus der natur derselben erklärt, man vgl. § 29 anm. — Wenn anm. 2 neben יֵחַת auch תֵּחַת (proverb. 17, 10) genannt wird, so hätte auf die abweichende betonung תֵּחַת hingewiesen werden sollen, welche auf anderweitige herleitung der form durch die masoreten schlieszen läszt. in anm. 3 ist der ausdruck 'ersatzdehnung' für חַת aus tint anstöszig, oben beim nomen (§ 110, 2) ist dies die sache doch nicht treffende wort gemieden.

Wir kommen zu den verben ע"ו. über die erklärung der eigentümlichen formenbildung dieser verbalclasse belehrt uns § 207 und § 209 anm. 2. W. spricht von dem halbvocal ו als mittlerem radical, der seine flüssige eigenart besonders darin gezeigt habe, dasz er bald vor dem vocal der stammsilbe blieb, bald hinter denselben trat. so sucht W. das impf. qal. יָקוּם zu erklären durch ja-quwm (er schreibt jaquᵘm), das perf. nifal נָקוֹם aus na-qawm. doch abgesehen von der schwierigkeit, welche bei dieser auffassung W. selbst die erklärung des juss. יָקֹם macht ('das — im juss. qal und — im juss. hi. sind wohl verkürzungen von ו bzw. י—'; um diese jussivform zu erklären, hat man notgedrungen auf zu grunde liegendes jaq(w)um, bzw. jaqum zurückzugehen), ist diese theorie von einer transposition des ו ohne analogie, und dann wird man überhaupt zur erklärung der formation der verba ע"ו sich nicht auf die eigenartige behandlung des lautes ו im hebräischen beschränken dürfen, vielmehr stellen arab. qâla, jaqûlu, syr. qâm, nᵉqûm uns doch die aufgabe diese verbalclasse in stetem zusammenhang mit den verwandten sprachen zu erklären. neuere sehen in den stämmen ע"ו überhaupt keine dreiradicalige, sondern nur zweiradicalige verbalstämme, welche durch den vocal u vermehrt sind. zu einem ganz eigenartigen resultat kommt A. Müller in der zeitschrift der deutschen morgenländischen gesellschaft bd. XXIII s. 698 ff.: 'ursprünglich zweiradicalige wurzeln sind im semitischen bei dem durchdringen der analogie der dreiradicaligen den letztern dadurch gleichwertig geworden, dasz entweder der vocal (M. meint den functionsvocal) oder das zweite, gelegentlich das erste consonantische element in der aussprache verstärkt wurde: qam — qâm oder sab — sabb; jaqum — jaqûm oder jasub — jasubb, jissub.' doch ist M. sich der schwierigkeiten, welche diese erklärung hauptsächlich in formen wie מָוֶת begegnet, wohl bewust. überhaupt hat

sich eine allseitig befriedigende erklärung der formation der verba ע״ו noch nicht erzielen lassen.

§ 210 anm. 4 a. e. ist statt: 'bei schlieszendem א wird im impf. q. und hi. der accent nicht zurückgezogen und darum der vocal der stammsilbe nicht verkürzt' vielmehr zu sagen: weil der vocal der stammsilbe sich nicht verkürzen läszt, kann auch der accent (gegen die hauptregel) nicht zurückgezogen werden. anm. 5 (6) erscheint die überweisung des hi. הוֹבִישׁ an das verbum יָבֵשׁ durchaus annehmbar. in § 213 anm. beschränkt sich W. in der erklärung der schaltvocale וֹ und ֶי mit recht darauf zu sagen, dasz ihr ursprung dunkel ist: וֹ scheine aus â, ֶי aus ai entstanden. § 214, 2 wird von einer verkürzung des ֻ zu וֹ gesprochen, von einer solchen kann aber doch gewis nicht die rede sein, man wird eben nicht anders können als auf taq(w)umna zurückgehen. — § 215 ist für den stamm קוֹמֵם statt der benennung piel denn doch pilel eher berechtigt, wie bei den verben ע״ע entsprechend poel.

Bei den verben ע״י vermiszt man einen hinweis auf die vorhandenen bildungen mit consonantischem י wie אָיַב usw. § 216 entscheidet sich W. gegen die annahme einer verkürzung der formen בִּין usw. aus den entsprechenden hifilformen. er scheint recht darin zu haben, dasz er ein לִן und שִׂימָה dagegen anführt, aber was soll es heiszen, wenn er sagt, dasz 'sonst die ganz nach art der ע״ו gebildeten formen als eine rückbildung der ע״י in die ע״ו angesehen werden müsten'? und dann erscheint auch die erklärung eines יָבִין aus jabijn statt jabiwn mit übergang von w in j gewagt.

Mit der vorsichtigen und doch die sache durchweg treffenden behandlung der verba ע״ע sind wir völlig einverstanden. mit recht wird ein יָסֹב aus ja-subb erklärt und nicht mehr ein sinnloses jasbub vorausgesetzt; ebenso richtig verzichtet W. anderseits auf eine erklärung des וֹ in סַבּוֹתָ usw. — Die anmerkungen scheinen zu viel details zu enthalten. —

Bei den verben ל״א vermiszt man unter den normalformen § 228 die intransitive bildung מָלֵא. in anm. 4 ist die form צְאֶינָה erwähnt, obwohl dieselbe Cant. 3, 11 mit Böttcher (§ 1174) lediglich als gleichklang zu וּרְאֶינָה zu erklären ist; bei Gesenius-Kautzsch ist dieselbe nicht aufgenommen. anm. 6 unter 3 ist wohl mit נְשׂוּי das Psalm. 32, 1 vorkommende נְשׂוּי gemeint, das ganz wie das eben genannte צְאֶינָה nur durch einen gleichklang (mit כְּסוּי) veranlaszt ist.

Die verba ל״ה endlich werden behandelt in den abschnitten I. ledige formen, II. formen mit afformativen, III. apokopierte formen, IV. verba ל״ה mit besonderer bildung. — In anm. 2 zu § 233 gibt W. eine erklärung der formation der verba ל״ה. für die grundform גָּלָה nimmt er ausfall des ו bzw. י und dann contraction aus gală(w)ă bzw. gală(j)ă an, andere lassen das wa bzw. ja wegfallen. die endung ֶה des impf. und part. erklärt er aus contraction von aj: wie es uns scheint, mit recht. freilich werden gegen diese auffassung mancherlei bedenken geltend gemacht, vgl. Gesenius-

Kautzsch § 75, 1. und doch scheint der haupteinwand, welcher an der eben genannten stelle erhoben wird, dasz nemlich das hebräische eine contraction des ai zu ă nicht kenne, hinfällig zu sein. man vgl. doch nur סוּסֶיךָ aus susai-kha, wo die form des pluralsuffixes sich gewis nicht, wie das behauptet wird, aus der natur des ךָ erklären läszt: wenn auch ein חָ vor sich das ֶ hervorruft (so אֶחָיו, אֶחָד und der artikel), so kann dieser grund nicht für ךָ, einen wesentlich andern laut, angeführt werden. uns scheint vielmehr die contraction des ai zu ă ebenso berechtigt als die sonst beliebte zu ê. und vor allen dingen sehe man auf ein שָׂדֶה neben שְׂדֵי, welches uns zugleich die entstehung der nomina auf ֶה überhaupt erklärt. der imperativ auf ֵה ist offenbar eine verdünnung der imperf.-form (völlig willkürlich spricht hier z. b. Olshausen von contraction). ein dem genannten ähnlicher process geht im participium, überhaupt im nomen vor, wo dem ֶה des stat. abs. ein ֵה im stat. cstr. entspricht. die inf.-cstr.-endung וֹת scheint W. noch den radical ו festgehalten zu haben, also entstanden zu sein aus awt. dagegen setzt z. b. Olshausen § 165 k als grundform galăwăth, ra'ăjăth an, woraus g^e^lâth, g^e^lôth. übrigens übersehe man bei erklärung dieser form nicht die nominalbildung מְנָת (vgl. Olshausen § 108 c) aus manăwăth. bei Gesenius-Kautzsch wird blosz von einem feminin-t gesprochen. statt des beispiels שְׂתוֹ hätte bei W. lieber die in Gen. und Psalm. vorkommende form עֲשׂוֹ, עֲשׂה gewählt werden sollen. — § 235 anm. 1 ist die im übrigen ohne frage richtig erklärte form גָּלְתָה in letzter linie auf das bestreben zurückzuführen diese form ל"ה der entsprechenden des starken verbums anzugleichen. — Unter den apokopierten formen § 237 anm. 1 vermiszt man ungern neben וַיֵּשְׁתְּ das so häufige וַיֵּבְךְּ; und was soll es heiszen, wenn gesagt wird, die dehnung des ִ der präf. s. im q. zu ֵ finde häufiger nach ה als nach י statt? Böttcher § 1077 zählt bedeutend mehr beispiele der 3n masc. als formen mit ה auf! — In § 239 werden sämtliche formen von הָיָה und חָיָה eingehend dargestellt. unter anm. 6 hätte bei der jussivbildung יְהִי hingewiesen werden können auf § 106, 1, wo die analoge bildung des nomens, z. b. פְּרִי behandelt wird. — § 240 behandelt עָלָה und עָשָׂה. wozu ist unter note 2 וַיַּעַל erwähnt? — § 242 zählt die formen von רָאָה und שָׁתָה; § 243 die von נָטָה und נָכָה auf. —

Wir haben dem Waltherschen buche wegen der bedeutung, welche es uns für den gymnasialen unterricht zu haben scheint, eine eingehendere besprechung gewidmet. vermochten wir uns auch hier und da im einzelnen mit der behandlung des sprachstoffes nicht einverstanden zu erklären, so können wir doch im groszen und ganzen der behandlung der hebräischen formenlehre, wie sie in den 'grundzügen' durchgeführt wird, völlig beistimmen und zum schlusz nur den wunsch aussprechen, dasz dieselben sich an unsern gymnasien eingang verschaffen mögen. ist doch an derartigen brauchbaren lehrbüchern in der that ein entschiedener mangel. die an sich in den

neuesten auflagen ausgezeichnete grammatik von Gesenius-Kautzsch dürfte vor allem wegen ihrer zu groszen breite als schulbuch kaum zu empfehlen sein, und die kleinern mehr praktisch angelegten lehrbücher begnügen sich mit einer mehr oder weniger rein empirischen darstellung der formenlehre. wir hoffen, dasz der verfasser die hindernisse, welche einer sofortigen einführung des buches als lehrbuch für gymnasien im wege stehen, beseitigen wird, indem er auszer der schon bei der besprechung des ersten teils geforderten schriftlehre sowie gröszern vervollständigung der lautlehre, der aufnahme der pronomina und numeralia auch die lehre vom verbum cum suffixis, übersichtliche paradigmentafeln, endlich — eine kleine syntax, wie sie für die bedürfnisse der schule genügt, dem buche beifügt. —

Der druck auch dieses zweiten teils ist correct, nur ist s. 49 z. 26 v. o. § 214, 3; s. 60 z. 22 v. o. § 175; s. 64 z. 4 v. o. הֶחֱלַם, ebenso מֶחֱלָם, s. 65 z. 13 v. o. עָצְמָה statt עָמְצָה; s. 74 z. 11 v. o. בָּא statt בּוֹא; s. 76 z. 7 v. o. anm. 5, z. 17 anm. 6; s. 83 z. 22 v. o. יֵרְעוּ statt יִרְעוּ; endlich s. 87 z. 12 v. u. 3. sing. f. perf. für m. zu lesen.

Ohlau. Paul Doerwald.

27.

G. Stier, director des herzoglichen Francisceums zu Zerbst, hebräisches übungs- und lesebuch. mit hebräischem und deutschem wortregister. zweite mehrfach erweiterte auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1888. VIII u. 172 s.

Über die erste auflage des hebräischen übungs- und lesebuches von G. Stier (1880) hatte referent ein eingehendes amtliches gutachten abzugeben, als es sich um die einführung dieses übungs- und lesebuches für den gebrauch im unterricht an einem gymnasium der provinz Westfalen, in welcher ref. damals thätig war, handelte; er konnte sein urteil nur dahin abgeben, dasz das buch ein sehr brauchbares, durch methodische anlage und ausführung vor allen ihm bekannten büchern ähnlicher art ausgezeichnetes hilfsmittel für den ersten unterricht im hebräischen sei, vielen lehrern, da das Brücknersche buch nicht wieder gedruckt werden sollte, ein bedürfnis sein werde. die einführung des buches wurde genehmigt, ref. hat es später selbst im unterrichte benutzt und praktisch erprobt und schätzen gelernt; das buch hat auf mehreren gymnasien die wohlverdiente beachtung und eingang gefunden; ref. kann der nunmehr vorliegenden zweiten auflage, welche nicht nur mehrfach erweitert ist, sondern auch manche äuszern mängel der ersten auflage, die ref. in dem amtlichen gutachten offen dargelegt hatte, abgelegt hat, eine noch weitere verbreitung und die beachtung, welche das buch in wahrheit verdient, wünschen.

Das übungs- und lesebuch schlägt in seinem ersten teile einen bisher noch nicht versuchten weg ein. in diesem propädeutischen teile soll nemlich zunächst die gesamte formenlehre (verbal- und nominalformen nach einander), soweit dazu weder guttural- noch quiescierungsregeln nötig sind (§ 1—17), vorgeführt werden; in einer zweiten reihe (§ 18—23) wird dann die gesamte flexion unter steter wiederholung des bereits gelernten 'regelmäszigen' vorgeführt, wie sie sich durch den charakter der gutturalen modificiert zeigt; in einer dritten reihe (§ 24—39) wird die flexion des verbums und der nomina, soweit sie durch assimilation und quiescierung beeinfluszt wird, veranschaulicht; den schlusz bilden sogenannte unregelmäszige nomina (§ 40) und zahlwörter (§ 41). — Der lehrgang ist ein so sachgemäszer, einfacher und natürlicher, dasz er gewis schon vielfach eingeschlagen ist; ref. wenigstens hat denselben in der weise von jeher befolgt, dasz er zunächst die gesamte formenlehre an von gutturalen und quiescibiles freien verben und nominibus einübte und dann sofort zur lectüre zusammenhängender abschnitte übergieng, wobei dann teils in der anleitung zur präparation teils als vorpräparation formen, welche unter dem einflusz der gutturalen oder quiescibiles abweichende bildung zeigten, erläutert wurden und den ausgang bildeten zu einer zusammenfassenden behandlung der guttural- oder quiescierungsgesetze. dabei machte sich denn der mangel eines buches, welches eine zusammenstellung von formen, die unter dem einflusz desselben gesetzes gebildet waren, zur übersichtlichen anschauung bot, vielfach geltend; jetzt braucht der unterricht nicht mehr selbst für beseitigung dieses mangels zu sorgen; Stiers übungs- und lesebuch kommt dem bedürfnis in durchaus sachgemäszer weise entgegen.

Wenn der verf. empfiehlt, nicht mit der einübung des ganzen alphabets zu beginnen und nicht leseübungen ohne kenntnis der wortbedeutung anzustellen, sondern zunächst nur einige — für die erste durchnahme der ersten verbalformen nötige buchstaben und vocale einzuüben und die zahl der gelernten buchstaben, vocale und lesezeichen erst allmählich zu vervollständigen, wozu er einigemal eigennamen als leseübungen bietet, so gibt er damit einen rat und einen weg an, der ebenfalls als der natürlichste in der praxis wohl schon vielfach befolgt ist.

Der grammatische lehrstoff, zu dessen einübung die übungsstücke dienen sollen, ist sorgfältig in kleine einheiten zerlegt — in der zweiten auflage sind mehrere abschnitte, in denen zu viel zusammengedrängt schien (2. 9. 26. 29), noch in unterabteilungen zerlegt; überall ist das einfache und 'regelmäszige' vorangestellt, das zusammengehörige neben einander gestellt. die einzelnen abschnitte sind durch überschriften bezeichnet, der inhalt der einzelnen abschnitte ist dem grammatischen pensum, welches die überschriften angeben, genau entsprechend; die abschnitte selbst bilden einen stetig fortschreitenden lehrgang; besonders anzuerkennen ist, dasz der schüler nirgends eine form findet, die er nach dem bisherigen

lehrgange nicht entwickeln könnte. jeder paragraph bietet zunächst einige vocabeln, welche der einübung des grammatischen pensums dienen, dann meist einzelne — in der regel dem codex entnommene — formen, denen jene vorgedruckten vocabeln meist zu grunde liegen, so dasz der lehrer auch inductiv aus diesen formen die betreffenden lautgesetze beobachten und entwickeln lassen kann, endlich einzelne sätze (hebr. und deutsche). — Bei der zusammenstellung der formen ist darauf bedacht genommen, dasz ähnliche formen, welche von anfängern erfahrungsmäszig leicht verwechselt werden, zusammengestellt sind, damit so der schüler durch genaue beobachtung vor fehlern bewahrt wird.

Die von § 3 an gegebenen sätze sind dem codex entnommen meist ohne jede änderung, selten sind im interesse leichtern verständnisses kleine änderungen vorgenommen. dasz einzelne zusammenhangslose sätze gegeben werden, bedarf in diesem falle keiner entschuldigung; die einzelsätze sollen dem schüler aus der biblischen geschichte und aus der bibellectüre alte, liebe bekannte sein, deren zusammenhang er sofort auffinden kann, wenn er ein rechter schüler ist. auszerdem hat der verf. aber bedacht genommen, bei historischen sätzen die chronologische reihenfolge zu wahren; bei gnomischen sätzen ist der zusammenhang leicht zu vermissen, die sätze selbst sind auch auszerhalb des zusammenhanges leicht verständlich. auszerdem gibt der verf. bereits im ersten teile wiederholt an, welche zusammenhängenden stücke bereits nach dem bisherigen gange des grammatischen unterrichts ohne vorwegnahme unbekannter formen gelesen werden können. endlich bleibt es dem lehrer, welcher möglichst bald zur lectüre zusammenhängender stücke fortschreiten will, unbenommen, im grammatischen unterricht sich auf die einübung des grammatischen pensums und auf die durchnahme der formen zu beschränken, wozu das hilfsbuch von Stier vortreffliche dienste leistet. — Was die auswahl der sätze betrifft, so glaubt ref. gefunden zu haben, dasz in den sätzen des Stierschen übungsbuches ungewöhnlichere vocabeln, die im anfang naturgemäsz zurücktreten sollten, in geringerer anzahl sich finden, als z. b. in Brückners und andern übungsbüchern; jedenfalls kehren bei Stier viele der früher dagewesenen vocabeln in spätern stücken öfter wieder, was für die befestigung des zu erwerbenden vocabelschatzes von groszer bedeutung ist.

Deutsche formen und übungssätze zum übersetzen aus dem deutschen ins hebräische sind im ersten propädeutischen teile in angemessener anzahl methodisch verteilt und geordnet gegeben. für die grammatische schulung und die erzielung einer sichern kenntnis der formenlehre haben diese übungen — in den richtigen grenzen gehalten — dieselbe bedeutung wie im griechischen und lateinischen elementarunterricht das übersetzen in die fremden sprachen. ein groszer vorzug der in Stiers übungsbuch zu diesem zwecke zusammengestellten formen und übungssätze besteht darin, dasz fast ausschliesz

lich die vocabeln, welche den paragraphen vorgedruckt und in den vorangehenden hebräischen stücken vorkamen, verwendet werden, so dasz nur in seltenen fällen angabe von vocabeln (unter dem deutschen texte) nötig ist. eine deutsch-hebräische präparation ist daher nicht nötig, erst bei § 26, 6 sagt eine bemerkung: von nun an siehe das deutsche wörterverzeichnis. ref. würde übrigens die angabe der noch nicht dagewesenen vocabeln auch nach 26, 6 bis zum schlusse der deutschen stücke gern sehen, noch lieber freilich, dasz in diesen deutsch-hebräischen übungsstücken keine vocabel zu verwenden wäre, deren angabe erforderlich ist, weil sie in den hebräisch-deutschen stücken noch nicht da war. der schüler sollte bei dem übersetzen aus dem deutschen in die fremde sprache durchaus der notwendigkeit des nachschlagens des deutschen wörterbuchs (bei normal fortgeschrittenem wissen und können) enthoben sein. — Nach des ref. ansicht verdient es eher anerkennung, als dasz es der entschuldigung bedürfte, dasz nicht weitere deutsch-hebräische stücke gegeben sind nach abschlusz des eigentlich grammatischen cursus; die übersetzungsübungen dieser art sollen nicht zu weit ausgedehnt werden; wer zur abwechselung derartige übungen anstellen will, kann leicht passende aufgaben auch ohne hilfsbuch zusammenstellen; die hauptaufgabe des hebräischen unterrichts bleibt doch fertigkeit des übersetzens aus dem hebräischen zu fördern — wie auch in andern gebieten des sprachlichen unterrichts, wo eine zeitlang das umgekehrte als hauptziel erschien.

Der zweite hauptteil des übungsbuches enthält zusammenhängende lesestücke teils aus geschichtlichen, teils aus den poetischen büchern, bes. psalmen. die getroffene auswahl ist sachgemäsz; der text ist im anschlusz an Bär-Delitzsch gegeben; auf allmähliche eingewöhnung an die wichtigsten interpunctionszeichen ist bedacht genommen. die bemerkungen, teils sprachlicher art zur erleichterung der präparation, teils sachliche erläuterungen regen die eigne thätigkeit des schülers in erfreulicher weise an; erfreulich ist, wie der hr. verf. durch aus reichem wissensschatze gegebene citate und verweisungen den horizont der schüler auch auf diesem gebiete zu erweitern sucht und namentlich anknüpfungen an sachen, die aus dem sonstigen gebiete des unterrichts bekannt sind, anregt.

Einige texte ohne punctation — 3 seiten — sind sehr willkommene beigaben. das hebräische und deutsche wortregister sind nach einer stichprobe vollständig, gegenüber der ersten auflage mehrfach ergänzt; wenn der hr. verf. (wenn auch ungern) dem wunsche nachgegeben hat, statt der in der ersten auflage vorherschenden verweisung auf die nummern der grammatischen übungsstücke die vocabeln selbst einzusetzen, so werden die schwächern schüler, in deren interesse ref. darum gebeten hatte, für die dadurch gewonnene zeitersparnis beim gebrauch des buches dem verf. dafür gewis recht dankbar sein.

Wenn in dem sachlich so trefflichen buche einige ausstellungen

betr. der form zu machen sind, z. b. sind einige buchstaben nicht immer gleich gut gekommen: ק (s. 2), ו (s. 3 z. 1 v. u.), ח (s. 3 z. 2 v. u.), ת (s. 7 z. 6 v. u.; öfter s. 35), ד statt ה (s. 3 z. 2 v. u.), י (s. 15 z. 11 v. u.; s. 35 z. 5 v. o.; s. 38 z. 3 v. u. und s. 38 z. 2 v. u.), vocale z. b. s. 39 z. 1 v. u., s. 166 זַיִת, s. 169 unten סָבִיב, dagesch z. b. s. 160 מַצֶּבֶת, s. 164 unten גֹּבַהּ, so sind das kleinigkeiten, welche bei hebräischem druck leicht vorkommen, bei einer neuen auflage leicht vermieden werden.

Burg. Fr. Holzweissig.

28.

PAUL KLAUCKE.

ein lebensbild.

Über das leben eines schweigsamen mannes zu berichten, der niemals gerne von seiner herkunft und seinen schicksalen erzählte, ist ein schwieriges unternehmen. ja fast möchte es als ein unrecht erscheinen und als ein verstosz gegen die dem toten noch mehr als dem lebenden geschuldete pietät, wenn jemand sich unterfängt das, was der verstorbene selbst niemandem mitteilen mochte, schonungslos an die öffentlichkeit zu ziehen. aber würde die deutsche lehrerwelt recht daran thun, wenn sie das leben eines ihrer besten auslöschen liesze ohne ihm ein wort der erinnerung zu gönnen? und müssen nicht verdiente, aber bescheidene männer, wie unser Klaucke einer war, es sich oftmals gefallen lassen, dasz man ihnen eine auszeichnung aufzwingt? ein gelehrter, der eine so stattliche reihe von schriften der verschiedensten art hat ausgehen lassen, ist kein unbekannter mehr, und diese jahrbücher, denen er zuweilen beiträge gesandt, müssen schon darum von seinem ableben notiz nehmen. die genossen, welche bei der arbeit mit dem abgeschiedenen schulter an schulter gestanden, möchten alle ihm gerne einen augenblick teilnehmender rückerinnerung widmen; die wenigen aber, die in das innere des eigenartigen mannes blicken und in seiner seele lesen durften, die möchten gern bei dieser letzten gelegenheit recht laut davon zeugen, wie edel er stets gedacht und wie treu er allezeit gehandelt hat.

Paul Klaucke wurde am 5 october 1839 in Krossen als drittes kind eines unbemittelten schiffeigentümers geboren. ein hartes geschick raubte ihm schon im siebenten lebensjahre die mutter und wenige jahre darauf auch den vater. so wuchsen die kinder, zu denen noch eine jüngere von Paul innig geliebte schwester hinzugekommen war, im hause einer tante auf, welche obwohl mit glücksgütern selbst keineswegs reich gesegnet, ihnen doch den verlust der mutter nach kräften zu ersetzen suchte. der vormund hatte unsern Paul zum handelsstand bestimmt und wünschte ihn unter den obwaltenden verhältnissen möglichst früh dem praktischen leben zu übergeben; der knabe aber, der an geistesgaben und lernbegier seine kameraden weit übertraf, fand an dem superintendent Gruber und dem rector Keferstein freundliche beschützer, die es ihm ermöglichten die höhere bürgerschule bis zu ende zu besuchen. siebzehn jahre alt wurde er sodann in die obertertia des waisenhauses und pädagogiums zu Züllichau aufgenommen. seine lehrer schildern ihn als einen fahl und schwächlich aussehenden menschen, der schon damals nicht allzuviel von dem leben zu hoffen wagte. er fühlte, dasz ihm kein hohes alter beschieden sei, kaum glaubte er seine

studienzeit überleben zu können, und so lange, meinte er, würden auch die geringen ihm zu gebot stehenden mittel gerade ausreichen. schon damals machte der auf ihm lastende druck ihn schweigsam und verschlossen, so dasz er nur wenigen seiner mitschüler näher trat. im herbst 1860 bestand er die reifeprüfung und bezog die universität Berlin. still und einsam wie seine schulzeit verbrachte er auch die jahre seines akademischen lebens. neben philologischen studien, die er zum teil unter leitung des greisen Böckh, eifriger noch selbständig zu hause betrieb, widmete er sich philosophischen betrachtungen und las mit begeisterung die damals bekannt werdenden schriften Schopenhauers.

Im jahre 1865 konnte schulrat Tzschirner den lehrern des Züllichauer pädagogiums zu dem erfolg glückwünschen, den ihr ehemaliger schüler errungen, indem er bei dem examen für das höhere lehrfach einen ungewöhnlich reichen schatz von kenntnissen an den tag legte.

Sofort nach bestandener prüfung ward der damals sechsundzwanzig zählende candidat dem gymnasium in Landsberg a. W. überwiesen, und da seine vorgesetzten bald merkten, dasz in ihm ein mann von ungewöhnlicher schärfe des denkens, zugleich ein lehrer von ungewöhnlichem arbeitseifer und pädagogischem geschick gewonnen sei, erhielt er sofort nach ablauf des gesetzlichen probejahres die feste anstellung. leiter des Landsberger gymnasiums war von 1862—80 director F. H. Kämpf, ein mann von eiserner, unbeugsamer kraft des willens, welcher seine schüler unter fernhaltung von jeder die zeit zersplitternden nebenbeschäftigung zu energischem wollen und zu tüchtigen leistungen in dem hauptfach der gymnasialbildung zu erziehen verstand. ähnlich hohe anforderungen wie an die schüler stellte derselbe auch an die seiner leitung unterstellten lehrer; doch nur wenigen derselben gelang es, ihren schülercötus auf die von dem director gewünschte höhe in lateinischer grammatik oder stilfertigkeit zu bringen. zu diesen wenigen gehörte in erster linie Karl Stange. mit leichter auffassungsgabe und ungewöhnlich sicherem gedächtnis ausgerüstet war dieser auf sprachlichen wie naturhistorischen gebieten gleich gut bewandert und zeigte sich durch sein zielbewustes wollen und seine opferwillige ausdauer als ein lehrer, dem jedes, auch das schwerste unternehmen gelingt. mit gleicher liebe begegnete er schwachbegabten wie talentvollen schülern, wuste auch den ersteren die freudigkeit an der arbeit rege zu halten und bildete so gegen den strengen director ein äuszerst wünschenswertes gegengewicht. mit ihm war Klaucke trotz groszer verschiedenheit des wesens durch den gleichen eifer für amt und pflicht in inniger freundschaft verbunden. leider sollte diese rüstige kraft der Landsberger lehranstalt nicht lange erhalten bleiben. der sonst kerngesunde mann zog sich im december 1871 bei seiner lieblingserholung, die er auch den schülern so lieb zu machen verstand, auf dem turnplatz eine darmverschlingung zu und ward nach kurzem krankenlager eine beute der tückischen krankheit. ein schwerer, kaum zu verwindender schlag hatte damit das gymnasium betroffen; nun handelte es sich darum die entstandenen lücken wenigstens im stundenplan wieder auszufüllen. wohl alle stimmen im lehrercollegium waren darüber einig, dasz der junge, eben in eine oberlehrerstelle aufrückende Kl. am ersten dazu berufen sei die functionen des verstorbenen zu übernehmen. man wuste, dasz in Kl.s stunden fortwährend alle schüler in der gespanntesten thätigkeit erhalten wurden, so sehr, dasz mitunter der lehrer der folgenden stunde mit den ermüdeten leuten wenig mehr anfangen konnte. ohne viel zu strafen, ohne jemals einem ein beleidigendes oder übertriebenes wort zu sagen, verstand er mittelst seines unterrichts, mittelst des ernstes, den er dabei zeigte und mittelst des für alle sichtbaren erfolgs seine schüler dauernd zu fesseln. da er überdies in der lateinischen sprache bereits die obertertia zur vollen zufriedenheit des directors unterrichtet hatte, war es selbstverständlich, dasz er nun dieses

fach in der verwaisten untersecunda übernahm. gleichzeitig war in prima der deutsche unterricht frei geworden, und es schien ebenso wenig zweifelhaft, dasz zu übernahme auch dieses faches Kl. in hervorragender weise befähigt sei. er besasz eine tüchtige philosophische bildung, er war in der deutschen litteratur, classischer sowohl wie moderner, ungemein belesen, er hatte bereits secundaner in dem fache unterrichtet und sogar wenige monate zuvor über dieses unterrichtsfach ein programm geschrieben (1871). ohne jede präparation, so dachten director und collegen, würde Kl. im stande sein den primanern einen anregenden, fördernden unterricht in der muttersprache zu erteilen. nur Kl. selbst war anderer meinung.

Der unterricht im deutschen, den man früher vielfach als eine angenehme unterhaltung der schüler anzusehen geneigt war, forderte nach seiner überzeugung ernste und energische thätigkeit seitens des lehrers wie seitens der schüler. die letztern sollten den inhalt der gelesenen werke sich zu eigen machen, sollten einen überblick über das ganze werk sowohl wie über das verhältnis der einzelnen teile gewinnen, sie sollten viel zu hause lesen, viel über das gelesene nachdenken. wahre bildung, das ist ein grundsatz, den Kl. später oft in seinen schriften wiederholt hat, ist auch auf diesem gebiete nicht ohne anstrengung zu finden, das bekannte wort ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος galt ihm geistig verstanden auch von diesem seinem lieblingsfache. war aber das richtige verständnis der litterarischen werke schon nicht ohne schweisz zu erlangen, so kosteten die aufsätze in diesem fache noch ungleich gröszern fleisz. nun musten ja aber die primaner in Landsberg schon ungewöhnlich viele zeit und rege arbeit auf die lateinische sprache verwenden, mancher schüler zitterte schon bei dem bloszen gedanken an seinen strengen director, der jeden grammatischen fehler im lateinischen scriptum wie eine todsünde zu ahnden pflegte. wo sollte da zu eingehendem studium deutscher dramen die nötige zeit herkommen? so beharrte denn Klaucke fest auf seiner weigerung und den deutschen unterricht in prima bekam ein anderer.

Der schwerpunkt von Klauckes amtlicher thätigkeit ruhte demnach vorläufig im lateinischen unterricht, den er in beiden secunden übernahm. die unfehlbare sicherheit, mit welcher ehedem seine tertianer ihre formenlehre und syntax handhaben lernten, musten nun auch die secundaner sich gegenwärtig erhalten. allerlei schwere constructionen wurden mündlich und schriftlich in den verwickeltsten perioden geübt und mit den stilistischen regeln über den gebrauch der einzelnen redeteile verbunden. denn ein schwer wiegender grundsatz in der lehrweise des verblichenen war der, die regeln aus verschiedenen gebieten, etwa aus der casus- und moduslehre gleichzeitig neben einander einzuüben, ein grundsatz, nach welchem bei geschickten schülern viele zeit gespart und der unterricht statt in ermüdenden wiederholungen sich hinzuschleppen stets frisch und anregend bleiben kann. aber es ist zugleich ein gefährlicher grundsatz. nicht alle schüler sind gewandt genug, um in dieser weise verschiedenartige regeln, die man ihnen gleichzeitig nebeneinander bringt, mit der nötigen ruhe zu überschauen und sich anzueignen. unserm Klaucke gelang es zwar seine cöten bis nahe an die von dem director beanspruchte unfehlbarkeit hinan zu bilden, aber manch einem schüler versagten auch dabei die kräfte und er sah sich genötigt sein heil lieber auf einer andern anstalt zu versuchen. manch bekümmerter vater, manche trostlose mutter erschien bei dem strengen mann, denselben um nachsicht für ihren wenig befähigten sohn oder um rücksicht auf sein alter und die drohende gefahr dreijährigen militärdienstes zu bitten. vergebens. Kl.s strenges rechtsgefühl sträubte sich gegen zulassung irgend einer ausnahme, am allerwenigsten hätte er sich bereit finden lassen, wegen der amtlichen stellung des vaters jemals dem sohne eine vergünstigung zu gewähren.

Aus seinem lateinischen unterricht in Landsberg erwuchs ihm der stoff zu seinen übersetzungsbüchern. indem er seine jahre lang mit feiner berechnung, groszem geschick und unermüdlichem eifer entworfenen extemporalien aus dem pulte nahm und wenig überarbeitete, entstanden zuerst die 'aufgaben zum übersetzen aus dem deutschen in das lateinische für secunda'. Berlin 1875. dieselben wurden später aufgaben für obere classen genannt. ihnen folgte 1877 ein übungsbuch für untersecunda und 1882 ein entsprechendes buch für tertia, alle erschienen bei W. Weber in Berlin. sowohl die hauptsächliche tendenz des verfassers, wie die äuszere anlage der drei bücher ist im allgemeinen dieselbe. alle drei sollen vor allem die nötigen syntaktischen regeln dem schüler wieder und immer wieder vorführen und bis zu völliger sicherheit einüben; zu dem ende sind in der überschrift jedesmal einige paragraphen der grammatik angeführt, welche in der übung ausgiebige verwendung finden. gleichzeitig schlieszen sich alle stücke streng an bestimmte, ebenfalls in der überschrift angegebene partien der lectüre an. da somit der inhalt dieser sämtlichen übungen sich mit den gerade in der classe gelesenen ausführungen des römischen prosaikers fast immer deckt, kann man sie von einer gewissen einförmigkeit allerdings nicht freisprechen; aber sie befolgen eben strenge das jetzt so beliebte princip der concentration und leisten für einschulung der in aussicht genommenen regeln wirklich überall das denkbar beste. in diesen drei büchern vereint mit dem 1883 erschienenen anhang über ausgewählte briefe Ciceros besitzen unsere gymnasien eine reiche fundgrube grammatischer übungen so ziemlich über die ganze auf tertia und secunda fallende prosalectüre[1], und auch diejenigen lehrer, welche jene bücher den schülern nicht in die hände geben wollen oder geben dürfen, welche vielleicht ihre extemporalien selbst zu entwerfen pflegen, können schwerlich anderwärts bessere hilfsmittel dazu finden. dabei ist in den für secunda bestimmten übungen die stilistik keineswegs vernachlässigt. schon das zuerst erschienene übungsbuch enthielt am ende eine kurzgefaszte, aber fast zu reichhaltige synonymik, und zahlreiche fragen unter dem text verwiesen teils auf diese vorschriften, teils auf die inhaltreichen schluszparagraphen der Seyffertschen grammatik. dann wurde der neuen auflage des buches für untersecunda (1884) ein anhang stilistischer regeln[2] beigegeben und später wurde dieser anhang auch in das gröszere buch hinübergenommen. schon 1875 aber muste F. Meusel in der zeitschrift für gymnasialwesen den Klauckeschen übungen zugestehen, dasz sie trotz der starken betonung grammatischer sicherheit doch die stilistik und synonymik keineswegs vernachlässigen, sondern dieselbe mehr berücksichtigen als das zu ihrer zeit Seyffert und Süpfle gethan. auch in diesen blättern erklärte 1878 ein recensent, der freilich im einzelnen mancherlei austellungen zu machen hatte, mit

[1] das übungsbuch für tertia behandelt sämtliche sieben bücher des Bellum Gallicum. das buch für untersecunda enthält in der mir vorliegenden 2n auflage (1884) übungen über Livius I II VIII IX—cap. 19, über das bellum civile III 73—112, sowie über Ciceros Cato und paradoxa. (vgl. Bolle in zeitschr. f. gymn.-wes. 1885. s. 441.) die aufgaben für obere classen bringen in der 4n auflage (1887) Livius XXI XXII, Cicero pro Archia, Deiotaro, in Catilinam I—IV, Sallust Cat. und Jug., Cicero de imperio Pomp., pro Ligario, pro Roscio A., Laelius, und Caes. bell. Gall. VI. dazu erschien 1883 ein anhang 'ausgewählte briefe Ciceros' der auszer den von Hoffmann, Süpfle-Bökel oder Frey commentierten briefen auch abschnitte aus de republica umfaszt.

[2] regeln über die übersetzung von keiner, zwar, aber, über phraseologische verba, den ersatz deutscher redeteile durch andere u. dergl. m. (vgl. Müller in zeitschr. f. gymn.-wes. 1885. s. 291.)

bezug auf den zuerst erschienenen band: 'wir haben ein systematisch angelegtes werk der pädagogik vor uns, das die unsystematischen Seyffertschen übungsbücher in dieser richtung tief in den schatten stellt'. wie grosze anerkennung überhaupt die Klauckeschen übersetzungsbücher trotz ihres einförmigen stoffes gefunden, geht nicht nur aus der zahl der rasch vergriffenen auflagen, sondern noch deutlicher aus dem umstande hervor, dasz das zuerst erschienene übungsbuch auch in den russischen Ostseeprovinzen benutzt wurde und eine partie desselben sogar in das französische übersetzt[3] und an belgischen gymnasien eingeführt worden ist.

Die anfangs als anhang seiner übungsbücher zusammengestellten regeln hat der verfasser 1884 als ein eignes büchlein unter dem titel 'die wichtigsten regeln der lat. stilistik und synonymik' auch getrennt herausgegeben. das büchlein, aus zwei hälften von je einem halben hundert seiten bestehend, nimmt unter den zahlreichen neuerdings erschienenen stilistiken eine nicht unbedeutende stelle ein. gegen zweihundert kurzgefaszte lehrsätze bilden eine reiche fundgrube von praktischen regeln jeder art, die man von dem verfasser mit bewundernswertem geschick nach einem streng logischen in viele unterteile zerfallenden schema gruppiert findet.[4] Der zweite teil bringt sodann in alphabetischer folge eine lange reihe feiner synonymer unterscheidungen, verbunden mit allerlei warnungen vor falschem gebrauch einzelner wörter.[5]

Kl. arbeitete leicht und schnell, empfand aber auch fortwährend das bedürfnis seinen kranken körper in frischer luft zu kräftigen. frei und luftig lag seine wohnung am ufer der Warthe und bot ihm über deren breiten spiegel einen weitgedehnten ausblick. trotzdem trieb es ihn täglich für mehrere stunden ganz hinweg aus dem rauchigen dunstkreis der stadt, um sein auge an gottes freier natur zu erquicken. nahten die ersehnten ferien heran, so wurde lange zuvor Bädecker und cursbuch befragt, und mit dem ersten zuge, der nach der verteilung der censuren abgieng, verliesz er jedesmal die stadt, um zum entsetzen seines directors erst mit dem letzten nachtzug vor eröffnung der schule zurückzukehren. alle gebirge Deutschlands kannte er aus eigner anschauung, alle hatte er sie ohne ränzchen, ohne ein anderes gepäckstück als den mit geräumigen taschen versehenen überzieher in ausdauernden märschen durchwandert. im jahre 1873 trat er sogar das weihnachtsfest im Harz auf der höhe des Brockens an, wo er zu seinem erstaunen einen amtsgenossen vorfand, den gleiche wanderlust beseelte. die groszen städte vermied er grundsätzlich, suchte vielmehr stets so schnell als möglich in berg und wald zu kommen. als ihm Deutschlands berge nichts neues mehr boten, dehnte er seine reisen weiter aus, besuchte die scheren Norwegens und die gletscher der Schweiz. zu all diesen ausflügen hatten ihm die kurzen in Norddeutschland üblichen ferien ausgereicht; im jahre 1876 aber muste er gegen seinen willen eine längere reise unternehmen. die vorboten jener unheimlichen krankheit der atmungsorgane, welcher einst seine eltern, im jahre 1860 auch

---

[3] Raskop, Thèmes de reproduction. Mons 1881. 1883.

[4] man vergleiche VIII verbum und satz. A) einfacher satz. 1. form. 2. bedeutung. B) zusammengesetzter satz. 1. tempus des nebensatzes. 2. zusammenziehung des haupt- und nebensatzes. a) ein verb nicht übersetzt. b) satzform verändert. α) verbum sentiendi. β) frage und relativsätze (umfaszt § 178 frage vom particip abhängig. § 179 uter utri nocuit? § 180 relativ vom partic. abhängig [quibus abundantem], oder zwei relativa [quo qui potiatur]. dazu zwei anm.) 3. subordinierung deutscher sätze.

[5] fert es bringt mit sich, der plural von impetus u. a. aus dem Antibarbarus.

seine innig geliebte schwester erlegen war, begannen sich auch bereits bei ihm einzustellen, und der arzt drang darauf, er müsse einen winter in südlicherem klima zubringen. diesen ausspruch nahm er mit sehr geteilter empfindung entgegen. er war stets zu pessimistischen annahmen geneigt, und in dem ausspruch des arztes lag in der that nichts erfreuliches. doch wie gerne hätte er, bei seiner groszen vorliebe für Goethes art zu denken und zu empfinden längst schon das land gesehen, wo die citronen blühen! nun muste es sein, und er fügte sich nicht ungern dieser notwendigkeit.

Rasch eilte er durch das obere Italien, wo bereits der herbst eingekehrt war wie bei uns: aber schon in Florenz entzückten ihn die wälder von lorbeer und cypressen, feigen und oliven, welche gerade wie zur sommerzeit grünten, grüne taxus- und oleanderhecken säumten die gärten ein, dazwischen blühende wilde rosen. für die museen und kunstschätze hat der kranke nur wenig zeit und wenig empfindung, so eilt er auch an Rom vorüber sogleich nach Neapel. auch hier vermag die stadt ihn nicht zu fesseln, teils zu fusz, teils zu schiff besucht er die umgegend. auf Ischia wandert er entzückt 'zwischen myrtengesträuch, das dort wuchert wie bei uns die disteln, und zwischen citronenbäumen, an denen die früchte reifen'. an die vergänglichkeit menschlicher grösze und herlichkeit wird er in Bajä erinnert. hier, wo früher der sitz des überschwänglichsten luxus gewesen, kann er jetzt keinen gasthof mehr finden und musz in unverschlossener kammer schlafen; die reste von der prächtigen villa des Tiberius auf Capri benutzt man jetzt zu kuhställen. von hier aber, aus Capri lauten die stets im freien auf allerlei lose blätter geschriebenen berichte am frohsten und glücklichsten. im gegensatz zu der hitze, unter der er in Fiesole geschmachtet, 'ist hier die luft schön, mild und meeresfrisch, alles duftet und blüht, das thut dem nordischen sinn so wohl!' stundenlang sitzt er am strand auf einsamer klippe und schaut hinüber nach Sorrent, auf den Vesuv und Neapel. wahrhaft entrüstet ist er über die reisenden, welche nur die blaue grotte betrachten und dann Capri sofort den rücken kehren. einmal aber musz er sich dort über sich selbst ärgern. in Paganos bibliothek hat er Scheffels Ekkehard gefunden. er kann nicht umhin das oft gelesene buch wiederum in die hand zu nehmen, er liest und liest auf Capri einen ganzen tag, bis er damit zu ende ist. im november besucht er Sicilien. hier fesselt ihn vor allem die groszartig schöne umschau auf den höhen von Taormina, ganze vor- und nachmittage bringt er in sie versunken zwischen den resten des theaters zu. lange weilt er sodann am fusze des Aetna in der absicht seinen gipfel zu ersteigen, musz aber doch in dem dorfe Nicolai wieder umkehren, da die aussicht nicht lohnend zu werden verspricht. er besucht die katakomben und latomien von Syrakus, die von papyrusstauden umstandene quelle Arethusa. von Catania fährt er westwärts in das innere der insel bis zur endstation S. Catarina. auf dem wege nach der stadt verirrt musz er umkehren und auf dem bahnhof jener unsichern gegend in einem eisenbahnwagen übernachten. darauf gieng es im postwagen unter militärischer bedeckung nach Girgenti ('dieser tag gehört zu den schönsten'), endlich mit der bahn nach Palermo. nun aber zog es ihn mächtig nach Rom.

Auch hier sah er sich anfangs lieber auf Monte Pincio, Testaccio, Mario und ähnlichen aussichtspunkten um als in den endlosen museen, besuchte die villen Borghese und Pamfili mit ihren immergrünen pinien und ilexeichen, brachte camelien aus Frascati und rosen aus Albano mit zurück und dachte sehnsüchtig darüber nach, wie schön all diese gärten und wälder im sommer sein müsten. 'wenn das wetter nicht bald schlechter wird' so klagt er am 5 januar 'gerate ich in gefahr die sammlungen und museen weder ganz noch genau kennen zu lernen'. doch wurde natürlich auch das alte Rom nicht vergessen. er mustert treulich die auf dem forum ausgegrabenen trümmer und schreibt 'wenn

einem dabei ein name nach dem andern zur wirklichkeit wird, das sind gar angenehme stunden'. von dem palatinischen hügel sagt er: 'dabei könnte man alles vergessen, auch dasz man krank ist!' bis zum carneval blieb er in der ewigen stadt, dann suchte er die ruinenstätte des alten Pompeji auf. der eindruck übertraf weit seine erwartungen und er beschlosz gleich in den nächsten sommerferien hierher zurückzukehren. noch ein paar stille tage auf den ihm so lieb gewordenen inseln Capri und Ischia, und der urlaub gieng zu ende. wehmütig schied er von all den eindrücken, die seinem herzen so wohlgethan. wenn er von seinem körperlichen befinden und den beabsichtigten wirkungen Italiens auf seine gesundheit nicht befriedigt war, so hat er dabei wieder einmal zu schwarz gesehen; er befand sich in der nächsten zeit bedeutend wohler und rüstiger als zuvor.

Der wiedereintritt in das amt erfolgte nicht unter erfreulichen umständen. 'college Meyer ist nach Dortmund berufen' hatten ihm die freunde nach Sorrent geschrieben. der deutsche unterricht in prima wurde frei, und Kl. erriet die gedanken seines directors von ferne. 'wenn ich deutsch in prima bekomme' so gab er zurück, 'lasse ich mich sofort pensionieren'. — Er kam nach hause, die pläne wurden verteilt, und richtig fand er auf dem seinen: drei stunden deutsch in prima! der gesamte plan war vom provinzialschulcollegium genehmigt, da half kein sträuben, der versuch muste wenigstens gemacht werden.

Über das ziel, welches dieser unterricht im auge haben soll, hatte sich Kl. längst zuvor (1871) in einem programm des Landsberger gymnasiums ausgesprochen. alle aufgaben, die man sonst wohl dem deutschen unterricht hatte zumuten wollen, als poetik u. a. wies er mit entschiedenheit zurück und betonte als einzigen gegenstand der deutschen stunden die einführung in die nationale litteratur. von jener dilettantischen, oberflächlichen manier, nach welcher mitunter geschichte der litteratur gelehrt wird, ohne dasz die in rede stehenden schriftwerke den schülern bekannt wären, war er ein abgesagter feind. die werke der besten schriftsteller, meinte er, sollten in und auszer der schule gelesen werden, so dasz ihr inhalt eigentum der jungen leute werde. damit aber der unterricht nicht trotzdem der nötigen einheit ermangele, wollte er denselben in jedem semester nur auf einen bestimmten kreis von schriftwerken ausgedehnt wissen, etwa auf einen der drei hauptclassiker Lessing, Schiller oder Goethe. von der art, in welcher er selbst die gelesenen werke zu behandeln und von den schülern behandeln zu lassen pflegte, gibt er eine probe in seinem zweiten programm (1879) durch besprechung der frage: 'ist Goethes Iphigenie auf Tauris ein drama antiken oder modernen geistes?' bis in die kleinsten einzelheiten werden da zuerst alle antiken momente aufgezählt, welche das drama nach dem inhalte sowohl wie nach der sprachlichen und dramatischen form bietet, es folgen dann die modernen elemente des stückes, die verwandtschaftlichen und freundschaftlichen verhältnisse der handelnden personen, es wird erinnert an eine menge moderner züge im wesen der Iphigenie, des Orest, des Pylades, Arkas und Thoas, so dasz der leser zu dem schlusse kommt, die Iphigenie ist zwar den äuszern zuständen nach besonders in bezug auf ort und zeit antik und griechisch, aber die innere entwicklung des stückes nach ihren motiven, sowie die einzelnen charaktere an sich sind durchaus germanisch und christlich. eine zweite ebendort zur beantwortung aufgestellte frage lautet: 'finden die in Lessings Laokoon aufgestellten grundsätze in Goethes Hermann und Dorothea ihre bestätigung?' an der behandlung dieser beiden fragen kann man sehen, wie gründlich der verfasser die einzelnen litteraturwerke zu lesen pflegte, wie keine äuszerung der an der handlung beteiligten personen ihm entgieng, und in wie meisterhafter weise er das gefundene material zu gliedern und zu disponieren verstand.

Wenige jahre später gab Kl. über den gleichen gegenstand eine gröszere schrift heraus. ihr titel heiszt: deutsche aufsätze und dispositionen, deren stoff Lessing, Schiller und Goethe entnommen ist (Berlin, Weber 1881). der inhalt der beiden von uns bereits besprochenen programme kehrt auch in dieser schrift wieder, auszerdem behandelt dieselbe von Lessing die litteraturbriefe und den Laokoon ebenfalls in der weise, dasz der verfasser sich fragen über den inhalt dieser schriftstücke an die schüler gerichtet denkt und die art, in welcher diese fragen zu beantworten sind, in sorgfältig gegliederten skizzen andeutet. in derselben weise werden Don Carlos, Wallenstein, Maria Stuart, die jungfrau von Orleans und andere werke Schillers, auch einige prosaische abhandlungen desselben durchgesprochen; themata über Goethes dramen und über des dichters selbstbiographie machen den beschlusz. über den rahmen bloszer schüleraufsätze geht dabei freilich der verfasser um ein bedeutendes hinaus teils durch den groszen umfang seiner abhandlungen, teils indem er auch dinge erwähnt, welche sich für die schüler nicht eignen. er will eben in diesem buche zugleich dem lehrer ein hilfsmittel für die erklärung der betreffenden schriften an die hand geben, wie er sie später für einige dramen Goethes in anderer form weiter ausgeführt hat. mit feinem verständnis finden wir schon in diesem umfassenden buche manch interessante einzelfrage besprochen, wie z. b. welche bedeutung die rolle des Max für die Wallensteintrilogie habe, welcher grundgedanke in Don Carlos behandelt werde (nemlich der kampf zwischen einer alten und einer neuen weltanschauung). aus der jungfrau von Orleans wird die bedeutung des prologs sowie die des schwarzen ritters in überzeugender weise entwickelt (in ihm erscheint der kampf personificiert, der sich in Johannas seele über die frage erhebt, ob sie menschlichen gefühlen raum geben durfte). mit ganz besonderem geschick ist in allen abhandlungen Kl.s der stoff gruppiert, auch scheinbar widerstrebende gegenstände wie der inhalt von Goethes dichtung und wahrheit oder ein kranz von zehn verschiedenen balladen Schillers haben sich diesen scharfsinnigen dispositionen willig fügen müssen. dabei wird dem lehrer in jedem abschnitt eine ganze reihe einzelner fragen zur behandlung für die schüler empfohlen.[6] die kritik hat sich in Norddeutschland äuszerst günstig über dieses buch geäuszert[7], so sagt z. b. Matthias in der zeitschrift für gymnasialwesen 1882: 'diese aufsätze sind offenbar die frucht jahrelanger arbeit und enthalten zahlreiche eigenartige bemerkungen, die von feinsinniger auffassung unserer classiker zeugnis ablegen; es kann deshalb das Kl.sche buch jedem deutschlehrer, auch wenn er mit der einleitung des buches nicht harmoniert, auf das wärmste empfohlen werden.'

Freilich stellen aufsatzthemata, wie Kl. sie im auge hat, grosze anforderungen an das nachdenken und die arbeitskraft der schüler, indem das zur ausführung nötige material aus allen teilen des gedichts zusammengesucht werden musz. wenn nun auch Kl. seiner classe jährlich nur vier gröszere aufgaben zu stellen pflegte und dieselben mit sechs kleineren wechseln liesz, wenn er auch bald gelernt hatte die ganz umfangreichen themata in mehrere aufgaben zu zerlegen, so verlangte er doch noch immer von schülern, welche auch durch den lateinischen unterricht ungewöhnlich stark in anspruch genommen waren, bedeutende

[6] Über Lessings Laokoon führt Klaucke s. 65 f. nicht weniger als 31 aufsatzthemata an, sechs solcher themata ergibt ihm der prolog zur jungfrau von Orleans, sieben die erscheinung des schwarzen ritters.

[7] weniger günstig scheinen sich die bayrischen und österreichischen schulblätter (beide 1883) darüber geäuszert zu haben, mit denen Kl. sich in seinem schriftchen 'zur erklärung deutscher dramen' s. 6 f. auseinandersetzt.

opfer an fleisz und thätigkeit. so oft aber dieses opfer nicht in der gewünschten ausdehnung bereitwillig gebracht wurde, muste in dem lehrer, der von seinen idealen forderungen schon ziemlich viel nachgelassen hatte, der unmut über den unwillkommenen unterricht immer aufs neue erwachen. es kam jedoch noch ein zweiter umstand hinzu. wenn auch Kl. belesen genug schien, um nach der meinung anderer seine deutschen stunden ohne vorbereitung geben zu können, so war das natürlich für ihn selbst keineswegs maszgebend. ein gewissenhafter lehrer, wie es Kl. war, zumal ein solcher, der keine von dem pensum der schule weit abliegenden arbeiten unternimmt, pflegt sich auf jede stunde mit groszer sorgfalt vorzubereiten. von dem lehrer des deutschen aber verlangte unser freund, dasz er solche riesendispositionen, wie seine schriften sie aufweisen, fertig im kopf habe, um trotz kurzer abschweifungen, wie sie ungeschickte schülerantworten nötig machen, immer den leitenden faden für die zu gebende entwicklung in der hand zu behalten. ihm brachte jede woche gewaltig hohe stösze von lateinischen schülerarbeiten in das haus. am ende des quartals drängten sich zwischen ihn und seinen Bädecker die erstlingsversuche der obersecundaner im lateinischen aufsatz; auch sie musten erledigt werden, bevor an die ersehnte ferienreise zu denken war. wahrlich arbeits genug für einen brustkranken menschen, dem ausgedehnte spaziergänge unabweisliches lebensbedürfnis waren! nun kamen aber dazu noch in monatlicher wiederkehr die deutschen arbeiten der 20—30 primaner. warum war gerade er zu solcher arbeitslast verdammt? schon lange bevor er die annehmlichkeit dieser beschäftigung aus eigner erfahrung kannte, schon im j. 1871, hatte er ausgesprochen, es sei doch durchaus unbillig, die aufgabe und correctur von aufsätzen in der muttersprache allein von dem vertreter der deutschen litteratur zu verlangen. sei dieser etwa allein lehrer der deutschen sprache? seien das nicht vielmehr sämtliche lehrer? und biete nicht die griechische und lateinische lectüre, biete nicht der geschichtsunterricht ebenso gut wie die in der deutschen stunde behandelten gegenstände anlasz kleinere oder gröszere abhandlungen in der muttersprache ausarbeiten zu lassen? diesen gedanken, den vor ihm Ph. Wackernagel ausgesprochen, hat Kl. in dem programm von 1871 nachdrücklich verfochten, und als er erfuhr, dasz director Wendt am Karlsruher gymnasium eine solche einrichtung wirklich ins leben gerufen, wurde auch er noch mehr in der überzeugung bestärkt, man solle diesen vorschlag an allen anstalten verwirklichen. indes director und schulcollegium waren nicht dieser ansicht, so konnte der unmut unseres freundes über den ihm aufgezwungenen unterricht sich auch nicht vermindern. die lateinischen stunden in der einen secunda wurden ihm mit der zeit abgenommen, die gymnasialprima wurde geteilt und damit die zahl der zu corrigierenden aufsätze ein klein wenig vermindert; die bitte aber um gänzliche enthebung von dem deutschen unterricht in der oberclasse ward ihm nicht erfüllt. auch als der im dienst so genaue Kämpf 1880 durch den humanen, aller pedanterie abholden director Köpke ersetzt wurde, blieb die anschauung maszgebend, dasz Kl. so vorzüglich wie kein anderer zu erteilung dieses unterrichts befähigt sei, und die einmal angeordnete verteilung der fächer wurde beibehalten.

Siebzehn jahre hat P. Kl. an der Landsberger anstalt gewirkt, so dasz diese stadt ihm zu einer neuen heimat geworden ist. sehr ausgedehnt ist freilich der kreis seiner bekannten auch hier nicht gewesen. er war eine zu eigenartig nach innen gekehrte natur, um sich irgendwo leicht anzuschlieszen. die gewandtheit und glätte des weltmanns, der jedem etwas angenehmes zu sagen weisz, es aber mit der wahrheit nicht genau nimmt, besasz er nicht und wollte sie nicht besitzen. wochen, ja monate lang konnte er auf reisen sein, ohne ein anderes wort zu sprechen als die bei kutscher und kellner unentbehr-

lichen imperative. gleich als wolle er verhindern, dasz irgend jemand etwas bei ihm suche, was er nicht ganz und voll leisten könne, zeigte er fremden zuerst immer eine frostige, rauhe auszenseite. gelang es aber jemandem durch diese harte schale zu dringen und den kern, den sie barg, kennen zu lernen, dann fand er ein herz rein wie kristall und treu wie gold, das nie nach eigner bequemlichkeit handelte, immer nur nach dem gebote der pflicht fragte.

Während Kl. die gesellschaft der frauen grundsätzlich zu meiden schien und ihnen besonders gern die rauhe schale seines wesens zeigte, suchte er nach gethaner arbeit gern zwanglose männergesellschaft auf. freilich sasz er auch da mitunter still in einem mitgebrachten buch lesend oder in das für morgen entworfene extemporale noch eine oder die andere dosis salz einstreuend, bis entweder die rechten leute kamen, oder die unterhaltung auf ein interessantes thema führte. dann beteiligte er sich am gespräch, und sofort geriet dasselbe in lebhafteren flusz. denn Kl. wuste stets neue gesichtspunkte geltend zu machen, er verteidigte die abwesenden, stellte auch wohl, um die hörer zum nachdenken zu veranlassen, schalkhaft eine ganz barocke behauptung auf, verteidigte sie mit schwer wiegenden gründen und zwang die gegner auch ihrerseits nach gründen zu suchen. so war er dem kleinen kreise bald ein beliebtes, unentbehrliches glied geworden. und nicht nur für die kurzen stunden des zusammenseins zeigte sich sein einflusz wirksam, derselbe erstreckte sich mitunter auch auf die übrigen stunden des tages. der von Kl. oft genannte name Schopenhauer machte die zuhörer wiszbegierig, und bald begannen mathematiker, ärzte u. a. um die wette die vierfache wurzel des zureichenden grundes zu studieren und in den kreis ihrer gedanken aufzunehmen. andere genossen, welche sich so hoch nicht aufschwangen, lasen den 'trompeter von Säkkingen' oder 'auch einer' von Vischer, weil Kl. sie für diese seine lieblinge erwärmt hatte. lebhafter widerspruch aber erhob sich jedesmal, wenn derselbe seine ansicht über den wert allgemein wissenschaftlicher vorträge äuszerte, wie sie in dem märkischen städtchen mehrfach vor gemischtem publicum gehalten und gern besucht wurden. seiner ansicht nach war es unmöglich wahre bildung ohne anstrengung zu erlangen, solche vorträge aber, meinte er, könnten im günstigsten falle nur eine oberflächliche halbbildung erzeugen, die um so schädlicher sei, weil sie sich mit dünkel und einbildung verbände. er selbst pflegte demnach die beteiligung an dergleichen vorträgen regelmäszig abzulehnen. nur einmal, als die anregung dazu vom gymnasium ausgieng, war dies nicht gut möglich. er wählte in diesem falle ein concretes thema, welches keine kenntnisse voraussetzte, er berichtete den inhalt von Otto Ludwigs erzählung 'zwischen himmel und erde'.

In Landsberg besasz also, wie wir gesehen, der eigenartige mann einen kreis, der ihn verstand und zu schätzen wuste. manch einer war ihm herzlich dankbar für die von ihm empfangene geistige anregung, manch inniges band wahrer und dauernder freundschaft wurde da geknüpft. überblickt man den lebensgang des heimgegangenen, so musz man sagen, er hätte Landsberg nicht verlassen sollen.

Als aber Kl. inne wurde, dasz seine bitte um enthebung von dem deutschen unterricht in der Landsberger prima auch unter dem neuen director keine aussicht auf erhörung habe, da begann er sich nach einem andern wirkungskreis umzusehen. dieser wunsch war jedoch schneller gedacht als erfüllt. Kl. war durchaus nicht die persönlichkeit, welche das meldegeschäft schwunghaft zu betreiben verstanden hätte; die mittel, welche dazu hätten ins werk gesetzt werden sollen, verabscheute er sämtlich. nie gewann er es über sich einem schulrat oder sonst einer einfluszreichen persönlichkeit eines seiner bücher zu schicken. alles was nach connexion und protection aussah, hielt er im grunde nicht für recht, und er war zu edeldenkend, um etwas der-

gleichen für sich beanspruchen zu wollen. hatten aber irgendwo die übersandten actenstücke wohlgefallen erregt und kam die anfrage, ob er eine probelection abzuhalten bereit sei, da war er wiederum zu bescheiden, fürchtete, seine schmächtige figur und lispelnde sprache würde ihm keine sympathien erwecken, und antwortete mit nein. so schien es denn, als müsse er sich in sein schicksal ergeben oberster lehrer des deutschen in Landsberg zu bleiben: da wurde zum herbst 1882 ein lehrer für die hauptschule in Bremen gesucht. hier war Kl.s bruder, der einzige noch lebende nahe verwandte, ansässig; diesmal gebot ihm die der familie schuldige rücksicht sich ernstlich um erlangung der vacanten stelle zu bemühen. er setzte sich über das bedenken hinweg, dasz auch in Bremen ihm wieder derselbe unterricht zugedacht sein könne, wegen dessen er Landsberg verliesz; er fand sich zur abhaltung einer probelection ein, er gefiel und ward von Bremens hohem senate gewählt. aber noch ehe er die neue stelle antrat, regten sich schwere bedenken in seinem innern, ob er recht gethan die berufung anzunehmen. er fühlte sich matter und kränker als je, und der gedanke, er müsse einer schulbehörde, welcher er noch gar keine dienste geleistet, gleich mit urlaubs- oder gar noch weiteren gesuchen lästig fallen, war ihm furchtbar peinigend. die krankheit nahm indes auf dieses zartgefühl keine rücksicht. Kl. schleppte sich bis weihnachten hin, dann sank er auf das krankenlager. tuberkeln hatten sich im unterleib gebildet, wassersucht schwächte seinen ohnehin nicht stark gebauten körper. aber die behörde kam ihm mit groszer bereitwilligkeit entgegen, entband ihn für den sommer 1883 von all seinen functionen, liesz ihn auch im winter 1883/84 nur wenige stunden geben, und erst im folgenden frühjahre wieder sein amt ganz aufnehmen. in einer kuranstalt bei Botzen suchte er heilung und fand sie.

Indes auch an der Bremer schule gedieh unserm freunde nicht alles nach wunsch. ohne eigentlich vom zug nach westen etwas an sich zu spüren war der im rauhen osten geborene ausgewandert. die söhne der Bremer patricier waren an preuszische zucht nicht gewöhnt, so muste wohl oder übel der mit seinen anschauungen alleinstehende lehrer von den bisher gewohnten strengen anforderungen manches nachlassen. noch mehr sollten ihm andere erfahrungen wehe thun. in Preuszen war kurz vor seinem weggang der unterricht in deutscher litteraturgeschichte, welchem Kl. schon in seiner erstlingsschrift den krieg erklärt hatte, durch die lehrpläne vom 31 märz 1882 aufgehoben worden. in Bremen bestand derselbe noch, und Kl., der auch hier wieder deutsch in prima gab, war gehalten ihn zu erteilen. auch die moralisierenden themata zu aufsätzen, gegen die er von jeher scharf und energisch zu feld gezogen war, waren in Bremen beliebt, und Kl. sollte solche aufgaben stellen. wie weit und wie leicht er sich in diese doppelte notwendigkeit fügte, ist uns nicht genau bekannt; ein dritter differenzpunkt trat hinzu und brachte alles zur entscheidung. Kl. stellte einst den primanern ein thema über die Homerischen götter, welches jene nötigte das material zur ausarbeitung mit hingebendem fleisz aus den Homerischen gedichten herauszusuchen. sie beschwerten sich ob dieser zumutung, das führte zu einem conflict, infolge dessen der lehrer enthebung von diesem unterricht sich erbat und zugestanden erhielt.

Kl. unterrichtete von nun an nur noch in den classischen sprachen, hauptsächlich in obersécunda. auch in Bremen haben die schüler, nachdem sie sich an seine rauhe auszenseite gewöhnt hatten, sehr viel von seiner art zu lehren gehalten. dieselben sind ja allenthalben auch strengen lehrern dankbar, wenn sie sehen, dasz dieselben stets gleichmäszig gerecht sind und sie in ihren kenntnissen fördern; beides war hier in hervorragender weise der fall. auch in Bremen brauchte Kl. kaum jemals zu strafen. der ernst seines willens, die zucht, welcher

er sich selbst unterwarf, wirkte auf die schüler, sie waren fleiszig und gehorsam und schätzten ihren lehrer hoch.

Im jahre 1885 gab Kl. eine eigentümliche frucht seiner muszestunden heraus: 'lyrische gedichte des Horaz in metrischer übersetzung.' wie er in diesen jahrbüchern 1885 s. 438 auseinandergesetzt, war er bekanntlich der ansicht, dichterwerke sollten sich von prosaischen schriften auch in der form ihrer übersetzung unterscheiden. iamben und trochäen seien in der deutschen sprache so häufig, dasz es dem lehrer nicht schwer falle, lateinische oder griechische dichtungen in verse von etwa vier bis fünf iamben oder trochäen zu übertragen. die methode wird kaum irgendwo nachahmung finden; dennoch verdient Kl.s übersetzung beachtung. sie hält sich sehr genau an den text und ersetzt dadurch in vielen fällen einen erklärenden commentar, sie ist meist in gehobenem, geschmackvollem ton gehalten und trägt, wie wir sahen, ein anspruchsloses poetisches gewand. hier ein paar proben:

> Mäcenas, enkel königlicher ahnen,
> du meines lebens hort und schönster schmuck!
> den einen freut es, in Olympia
> den staub im wagenrennen aufzuwirbeln,
> das ziel, das seine glüh'nden räder mieden,
> der palmzweig, der ihn adelt, sie erheben
> ihn zu den herrn der welt, den göttern.

und an einer andern stelle:

> Du gibst verzagten herzen hoffnung wieder,
> verleihst dem armen selbst die kraft des stieres,
> dasz er von dir erfüllt gekrönter kön'ge zorn
> nicht fürchtet, noch die waffen ihrer schergen.

Der reihe seiner lateinischen übersetzungsbücher liesz er ferner in Bremen ein ähnlich eingerichtetes griechisches übungsbuch folgen. 'aufgaben zum übersetzen in das griechische für die oberen classen' (Berlin 1887). auch hier schlieszt sich wie bei den lateinischen übungen jedes stück zugleich an einen bestimmten abschnitt der lectüre und an ein genau bezeichnetes pensum der syntax an. die lehre vom artikel und den pronomina wird in verbindung mit dem anfang des 3n sowohl wie des 5n buches der anabasis behandelt, beide curse gehen dann zum gebrauch des accusativs über und schlieszen daran die regeln vom genetiv und dativ. ein zweiter mehr für obersecunda geeigneter abschnitt übt sodann die syntax des verbums ein mit berücksichtigung von Xenophons hellenischer geschichte und Lysias' rede gegen Eratosthenes. vielfache wiederholungen des grammatischen pensums dienen zu befestigung und erhaltung der gelernten regeln.

Da unserm Kl. sein amt in Bremen viele zeit übrig liesz und er den drang weiterer litterarischer thätigkeit in sich spürte, kehrte er zu seinen arbeiten über den unterricht im deutschen zurück. eine theoretische erörterung der frage: was hat der lehrer des deutschen in prima zu thun? findet sich in der kleinen schrift: 'zur erklärung deutscher dramen in den oberen classen höherer lehranstalten' (Berlin 1886). dasz Kl. die thätigkeit des deutschen lehrers in der prima neben der aufgabe und zurückgabe von aufsätzen auf erklärung classischer litteraturwerke beschränkt wissen wollte, haben wir bereits gesehen; dasz unter diesen werken wiederum die dramen obenan stehen und ihre erklärung am meisten die frage veranlassen musz: wie fangen wirs an? — bedarf keines beweises. in dem erwähnten schriftchen führt nun Kl. zunächst den nachweis, dasz eine erklärung der gelesenen stücke nicht von der hand zu weisen sei. Goethe namentlich habe nicht für schüler oder sonst junge leute, er habe für reife männer geschrieben, habe mitunter sehen müssen, dasz selbst seine besten freunde wie der herzog von Weimar seine werke nicht richtig verstanden. auch habe

derselbe geniale mann in seinem alter das bekenntnis abgelegt, er habe achtzig jahre dazu gebraucht, um richtig lesen zu lernen, und das solle nicht etwa vorlesen heiszen, es sei lediglich das richtige verständnis des gelesenen damit gemeint. kritik zu üben und ästhetische gesetze zu erörtern sei nicht aufgabe des lehrers, er solle nur sorgen, dasz inhalt und zusammenhang aller teile des gedichts richtig überblickt werde. bei leichteren gedichten auf niedrigeren unterrichtsstufen wird stets ein überblick über den zusammenhang gegeben; warum sollte das auf der oberen stufe bei so viel umfangreicheren gedichten und schwierigeren verhältnissen nicht geschehen? — Doch ich sehe, wie richtig die bemerkung des director Müller in Blankenburg über das kleine büchlein ist (zeitschrift für gymnasialwesen 1887): 'die schrift ist vortrefflich', sagt er, 'doch wenn ich einzelnes anführen wollte, müste ich den ganzen inhalt ausschreiben.' ich breche also meinen bericht ab und erwähne nur noch, dasz der zweite teil des büchleins näher auf die methode eingeht, welche der verf. beim lesen von dramen in der schule befolgen zu müssen glaubte; winke, wie sie lehrern, welche sich noch keine feste methode für solche erklärungen gebildet haben, gewis äuszerst willkommen sein werden.

Die in dem eben genannten schriftchen enthaltene theoretische anleitung findet sich praktisch durchgeführt in mehreren heften 'erläuterungen ausgewählter werke Goethes'. Kl. hat keinen andern schriftsteller in so hohem grade verehrt als Goethe, für den er nach seinem eignen bekenntnis förmlich schwärmte; er hat alle Goetheschen schriften auf das eifrigste studiert und über die schwierigen punkte derselben mitunter aus ganz entfernt liegenden stellen aufschlusz gefunden. wir dürfen es daher gewis als ein glück für die wissenschaft bezeichnen, dasz unser entschlafener freund die resultate seiner Goethestudien der öffentlichkeit übergeben hat, und sind der meinung, wenn er sich selbst noch darüber äuszern könnte, in welchem seiner bücher er das beste geleistet zu haben glaube, er würde ungesäumt die erläuterungen zu Goethes dramen nennen.

In dem ersten heft, den erläuterungen zu Götz von Berlichingen (1886), tritt er der irrigen auffassung vieler litterarhistoriker entgegen, welche in diesem schauspiel nur eine dramatisierte biographie sehen wollen. aus Goethes eignen, im 13n und 19n buch von dichtung und wahrheit enthaltenen worten geht vielmehr hervor, dasz es lediglich der kampf einer neuen zeit mit den bisher herschenden mittelalterlichen ideen ist, den der dichter uns vor augen führen wollte. eine ähnliche absicht hegte Goethe, als er sich den Egmont zum helden eines trauerspiels wählte; das zeigt Kl. in dem 2n heft seiner erläuterungen (1887). er führt da folgende äuszerung des dichters aus dem 19n buch von dichtung und wahrheit an: 'nachdem ich im Götz von Berlichingen das symbol einer bedeutenden weltepoche nach meiner art abgespiegelt hatte, sah ich mich nach einem ähnlichen wendepunkt der staatengeschichte sorgfältig um. der aufstand der Niederlande gewann meine aufmerksamkeit. in Götz war es ein tüchtiger mann, der untergeht in dem wahn, zu zeiten der anarchie sei der wohlwollende kräftige von einiger bedeutung. im Egmont waren es festgegründete zustände, die sich vor strenger, gut berechneter despotie nicht halten können.' auch in diesem stück also ist es, wie Kl. nicht nur Hettner u. a. litterarhistorikern, sondern diesesmal auch Schiller gegenüber geltend macht, nicht die person Egmonts, auf welche der dichter das hauptgewicht legt, sondern der wendepunkt der geschichte, der kampf festgegründeter zustände, welche einer strengen, gut berechneten despotie gegenüber unterliegen (s. 173). — Wenngleich aber Egmonts persönliches handeln und leiden nicht den eigentlichen grundgedanken des dramas bildet, muste der dichter doch dieser hauptfigur desselben einen individuellen, deutlich gezeichneten charakter geben. in die indivi-

dualität seines helden hat aber Goethe, wie er bekanntlich in seinen dramen regelmäszig zu thun pflegte, auch hier ein gut teil von den gedanken gelegt, welche sein eignes innere beschäftigten. welches diese gedanken waren, deutet Goethe selbst im 4n teil von dichtung und wahrheit an, welchem teil er wohl nicht zufällig das motto gegeben: 'nemo contra deum nisi deus ipse.' in dem 20n buch seiner biographie beschäftigt er sich viel mit Egmont und sagt dabei u. a. 'das dämonische, was von beiden seiten im spiele ist, in welchem conflict das liebenswürdige untergeht und das gehaszte triumphiert, sodann die aussicht, dasz hieraus ein drittes hervorgehe, das dem wunsch aller menschen entsprechen werde, dieses ist es wohl, was dem stücke freilich nicht gleich bei seiner erscheinung, aber doch später und zur rechten zeit die gunst verschafft hat, deren es noch jetzt genieszt.' was er mit diesem 'dämonischen' meine, das deutet der dichter im eingange desselben abschnitts mit den worten an: 'er (der junge Goethe) glaubte in der natur, der belebten und unbelebten, etwas zu entdecken . . . das dem zufall glich, denn es bewies keine folge, und der vorsehung ähnelte, denn es deutete auf zusammenhang . . . nur im unmöglichen schien es sich zu gefallen.' 'ich suchte mich vor diesem furchtbaren wesen zu retten, indem ich mich nach meiner gewohnheit hinter ein bild flüchtete.' mit dem bilde kann Goethe nur eine dichtung meinen; diese dichtung aber ist Egmont. darum musz derselbe zu Albas sohn sagen: 'es glaubt der mensch sein leben zu leiten, sich selbst zu führen, und sein innerstes wird unwiderstehlich nach seinem schicksal gezogen', und zu Clärchen sagt er: 'wie von unsichtbaren geistern gepeitscht gehen die sonnenpferde der zeit mit unsers schicksals leichtem wagen durch.' das weitere über die frage, wie Goethe sich dieses dämonische gedacht, insbesondere die ausführung, dasz es doch kein blindes fatum, sondern im grunde doch etwas göttliches sei, wolle man bei Kl. selbst s. 184 und 186 nachlesen.

Wenn demnach Goethe von seinem Egmont sagt: 'ich weisz, was ich hineingearbeitet habe', so wundert sich Kl. wohl mit recht darüber, dasz die angaben des dichters über sein drama bisher durchaus noch nicht genügend gewürdigt worden seien. er aber, der jüngste unter den Goetheforschern, macht mit um so gröszerer genugthuung auf dieses element im Egmont aufmerksam, weil er einen satz, den er selbst oft unter groszem widerspruch seiner zuhörer geäuszert, hier durch seinen lieblingsdichter bestätigt sieht. seine beschäftigung mit Schopenhauers schriften hatte Kl. zu der überzeugung gebracht, dasz der mensch keinen freien willen habe. erwiderte man ihm, dann sei ja jede erziehung unnötig, so pflegte er in groszer erregung auseinanderzusetzen, im gegenteil, der mensch werde im augenblick des handelns durch die summe der auf ihn wirkenden kräfte so oder so bestimmt; dasz aber diese summe ihn zur wahl des guten, nicht des schlechten veranlasse, das müsse eben durch die vorausgegangene erziehung bewirkt werden. daher also macht es ihm ein wohl begreifliches vergnügen zu erweisen, dasz auch Egmont durchaus von freiheit des willens nichts wissen wolle; notwendig sei jede unserer handlungen wie des baumes frucht (s. 187. 190).

Mit dem dritten hefte der erläuterungen, dem letzten, das zu vollenden ihm beschieden war, kehrte Kl. zu dem werke seiner ersten wahl zurück. er behandelte wiederum Iphigenie auf Tauris (1888). neue ideen enthält die kleine schrift eigentlich nicht. aber seine längst vorher geäuszerte ansicht, dasz der dichter in der scene von Orests heilung wiederum einen vorgang seines eignen seelenlebens schildere, wie denn bekenntnis und reue gerade nach christlicher anschauung eine sühnende und heiligende kraft in sich tragen — diese ansicht erhält der verf. auch jetzt noch in scharfer polemik gegen die 'Goethephilologie' aufrecht und führt unter zahlreichen belegen aus des dichters

eignen worten den nachweis, wie der heilende einflusz der frau v. Stein es gewesen, der den irrenden aus der krankheit seiner sturm- und drangperiode erlöst hat.

Unter den hinterlassenen papieren des verstorbenen hat sich noch eine arbeit über Emilia Galotti vorgefunden. leider hat er sie nicht mehr vollenden können; überdies ist der entwurf in eigentümlichen stenographischen siglen geschrieben, so dasz kaum jemand im stande sein wird ihn zu entziffern.

Kl. wohnte in Bremen im hause seines bruders, und man sollte meinen, er hätte hier am traulichen herd einer ihm so nahestehenden familie ersatz für das ihm versagte glück einer selbstgegründeten heimstätte finden können. sein scheues, zurückhaltendes wesen liesz es jedoch auch dazu nicht kommen. die amtsgenossen waren dem in das collegium eintretenden neuling freundlich begegnet und hatten ihm manche gelegenheit zu näherem verkehr geboten. doch sie waren fast alle verheiratet, ihre geselligkeit hatte die in Norddeutschland herschende form des familienverkehrs; junggesellen fehlten und mit ihnen die süddeutsche biergemütlichkeit. so lernten nur wenige collegen den neuen genossen etwas näher kennen. man bewunderte wohl seinen scharfen verstand, wie er sich bei gemeinsamen beratungen kund gab, man achtete die strenge und unerbittliche consequenz seiner handlungsweise, aber man empfand geringe sympathie für ihn, und nur ganz wenigen war es vergönnt einmal einen blick in das warm fühlende herz dieses scheinbar so kalten mannes zu thun. so führte denn unser Kl. in der verkehrsreichen stadt Bremen das leben eines einsiedlers. war das wetter gut, so ergieng er sich im stadtpark oder auf weiteren ausflügen in der umgebung der stadt. war es schlecht, so blieb er am schreibtisch sitzen und verliesz ihn erst in später stunde, um als mittel gegen die ihn mehr und mehr verfolgende schlaflosigkeit ein glas bier zu sich zu nehmen. einsam erschien er in dem gewohnten local, einsam setzte er sich hin, nahm die 'nationalzeitung' oder auch ein buch aus der tasche, einsam gieng er wieder. freude hatte er begreiflicher weise nicht an diesem öden einsiedlerleben. verglich er sich doch selbst einmal in einem briefe mit einem manne, der den abgang eines bahnzuges versäumt hat und nun einsam in den öden räumen des sonst so lebendigen bahnhofs sitzt, wartend, ob etwas käme, das ihn mitnähme. im letzten jahre war allerdings ein ehemals in Krossen mit ihm erzogener vetter nach Bremen gezogen, dieser leistete dem jugendgespielen zuweilen in seinen einsamen abendstunden gesellschaft. auch ein Bremer college, welcher einst Kl. nach dem Nordcap begleitet und dabei die trefflichen eigenschaften seines gemütes und geistes hochschätzen gelernt hatte, fand sich zuweilen dabei ein. da konnte denn der einsame mann in trautem gespräche sein inneres erschlieszen, konnte von seinen reisen berichten und von der arbeit oder lectüre erzählen, die ihn augenblicklich beschäftigte; denn er hörte nie auf, sich für die litterarischen erscheinungen der neuzeit zu interessieren. von den deutschen schriftstellern unserer tage war er freilich wenig erbaut, am höchsten noch stellte er Wildenbruch und Gottfried Keller, bei den andern vermiszte er kraft und tiefe. gerne rühmte er dagegen den Russen Turgeniew und merkwürdiger weise auch die neueren französischen realisten. tief hatte ihn Henrik Ibsen ergriffen, und gerne nahm er denselben in schutz gegen eine kritik, die ihn ganz unbilliger weise nach Aristotelischen grundsätzen richten wolle.

Einen teil seiner muszestunden hat Kl. von jeher gern mit erlernung neuerer sprachen ausgefüllt. man wolle jedoch nicht glauben, er habe das in der absicht gethan, um die erzeugnisse der fremdländischen litteratur in der ursprache lesen zu können. es war vielmehr nur der praktische zweck des reisens in den betreffenden ländern, worauf er sein augenmerk gerichtet hatte. zu diesem behuf wollte er sich seine

fertigkeit im gebrauch der italienischen und norwegischen sprache erhalten, und zu einem ähnlichen zweck, nemlich dem einer reise in die schottischen berge, lernte er nach den Toussaint-Langenscheidtschen briefen mit groszem eifer englisch. sogar das närrische volapük mit seinem für die kellner der zukunft doch gewis überflüssigen accusativ hatte sein interesse erregt.

In bezug auf seine reiselust war übrigens in den letzten jahren eine merkliche wandelung bei unserm freunde eingetreten. nicht als wäre er mit der zeit stiller geworden und zuweilen in den ferien zu hause geblieben; da litt es ihn auch im letzten jahre nicht, er reiste da noch hastiger, unstäter als jemals von ort zu ort. aber schon als die philologenversammlung in Innsbruck tagte und eine kleine karawane aus dem Landsberger collegium, männlein und fräulein, unter seiner führung nach süden zog, da hatte der einsame mann gemerkt, wie viel besser es sich in gesellschaft reise, und wie viel mehr freude man über die betrachtung herlicher gegenden oder schöner kunstwerke empfinde, wenn man sich darüber ausspricht und die empfindungen anderer darüber vernimmt. von nun an liesz er sich öfter einmal bereit finden für kleine reisegesellschaften die führung zu übernehmen, und wo wäre ein geschickterer führer zu finden gewesen als er, der so viele übung im reisen besasz, meist die betreffende gegend selbst schon bereist hatte, und wenn er so etwas unternahm, der aufmerksamste und rücksichtsvollste cicerone war! zuweilen lud er ein paar verwandte ein, ihn auf einer tour durch die Schweiz zu begleiten, besonders aber war es eine ihm befreundete familie, die ihn in den letzten jahren zu pfingsten regelmäszig in den Schwarzwald oder die Schweiz begleiten durfte. wenn er dort die knaben im gebrauche der ruder unterrichtete, wenn er ihnen die einzelnen dörfer und berge der Tellsage zeigte, da leuchteten seine augen von ungewohntem lebensmut, und wenn an den schönen mondscheinabenden der pfingstwoche die kleine gesellschaft eine gondel bestieg und sich in die mitte eines sees ruderte, wenn rings die bergriesen das echo der gemeinsamen gesänge zurückgaben, dann zog auch in des einsamen mannes herz die freude ein, und er fühlte sich belohnt für die last und arbeit eines jahres.

Auch mit seinem ältern bruder brachte er wiederholt längere ferien im süden zu. als sie 1886 mit einander zu Gersau am Vierwaldstädter see weilten, war der jüngere von beiden noch rüstig und wäre gern nach alter gewohnheit von ort zu ort gewandert. der bruder aber litt bereits schwer unter der krankheit, welche eltern und geschwister hingerafft, und mit ihm muste Paul still im quartier bleiben. die gewünschte wirkung der reise auf den patienten blieb leider aus, seine schwäche nahm zu, und als der frühling kam, schlosz er die augen zum ewigen schlaf. schwer litt unser freund unter den eindrücken dieser tage; es war das erste mal, dasz er tod und todeskampf so nahe mit ansah. mit dem bruder gieng der letzte nahe verwandte dahin. auf eine zeit lang konnte er selbst noch der verwaisten familie eine stütze sein; aber auf wie lange? noch hatte keiner der familie Klaucke sein leben auf fünfzig jahre gebracht; dieser grenze näherte er sich jetzt; aber er fühlte auch, wie dieselbe krankheit, welcher die übrigen erlegen, an dem mark seines lebens zehre. den arzt rief er nicht. er wuste, der würde ihn sofort in ein südlicheres klima schicken; er aber wollte nun, wo die erhaltung einer familie ihm oblag, nicht an sich denken. seine lieben Schweizerberge sah er noch zweimal zu pfingsten, aber eine höhe zu fusz zu ersteigen war ihm nicht mehr möglich.

Seine ahnung, dasz es auch ihm nicht beschieden sein werde die schwelle der fünfzig zu überschreiten, hat sich als wahr erwiesen. im herbst 1888 erkältete er sich auf der rückkehr von einer kleinen tour im Harz. heftige brustschmerzen zwangen ihn nun den arzt zu rufen. derselbe fand, dasz eine entzündung des brustfelles vorlag, die leicht

und schnell sich heben liesz; aber er fand auch lunge und herz in einer weise angegriffen, dasz eine baldige auflösung mit sicherheit vorauszusehen war. der patient fristete noch etwa zwei monate ein schmerzvolles dasein unter groszer atemnot; am 29 november ereilte ihn, der augenblicklich wieder lebenshoffnung geschöpft, ein sanfter tod.

Es war ein ungewöhnlicher, eigenartiger mensch, dessen lebensgang wir hier betrachtet haben. wenige haben ihn geliebt, mancher hat ihn vielleicht gefürchtet; aber jeder, der ihn kannte, muste ihn achten, viele haben ihn bewundert. gleich ausgezeichnet durch schärfe des verstandes wie durch energie und festigkeit des willens war er äuszerst feinfühlig in der erkenntnis seiner pflicht und stets zuverlässig in deren erfüllung. 'cui pudor et iustitiae soror, incorrupta fides nudaque veritas quando ullum inveniet parem?' das gilt auch von ihm. wenn es in unserm jahrhundert noch menschen gibt, über deren lippe nie eine lüge gekommen, so war Paul Klaucke einer von ihnen. das leben hat ihm nicht viele freuden geboten, er hat wenig an demselben verloren. seine verwandten aber verlieren in ihm einen allzeit opferwilligen versorger, seine freunde beklagen in ihm einen biedern, treuen genossen, der deutschen lehrerwelt ist einer ihrer emsigsten forscher und schärfsten denker, zugleich einer ihrer tüchtigsten erzieher genommen. eine lange reihe von schülern wurde durch ihn zu ernstem, eindringendem denken angeleitet, viele hat er zu pflichttreuem, ernstem wollen erzogen. hat er gleich nur mit wenigen menschen in einem innigen verhältnis gestanden, war sein leben doch vielen ein segen; mögen diese ihm ein treues, dankbares andenken bewahren!

29.

KARL GOEDEKE.

In der nacht vom 28—29 october 1887 starb in Göttingen professor dr. Karl Goedeke, einer der fleiszigsten forscher unter unsern litterarhistorikern. er war in Celle im Hannöverschen am 15 april 1814 geboren, empfing seine vorbildung auf dem paedagogium in Ilefeld, studierte von 1834—38 in Göttingen sprachwissenschaft und litteratur und war auch in der Hahnschen hofbuchhandlung in Göttingen litterarischbuchhändlerisch thätig. auf seine dichterischen erzeugnisse (könig Kodros, ein drama 1839, novellen 1840 usw.) legte er selbst wenig gewicht, obgleich seine novellen eine zweite auflage erlebten. der schwerpunkt seines schaffens lag in seinen litterarhistorischen werken und sammlungen; das hauptwerk seines lebens war der 'grundrisz der geschichte deutscher dichtung', zu dem ihm der könig Maximilian II von Bayern unter besonders ehrenvoller anerkennung eine subvention von 2000 gulden verlieh; bei der vollendung der letzten ausgabe desselben (1884—87), die er immer mehr zu vervollständigen strebte, überraschte ihn der tod. sein erstes sammelwerk erschien 1844 in der Hahnschen hofbuchhandlung: 'Deutschlands dichter von 1813—1843.' eine auswahl von 872 charakteristischen gedichten aus 131 dichtern, mit biographischlitterarhistorischen bemerkungen und einer abhandlung über die technische bildung poetischer formen. er eignete dasselbe dem dichter G. Schwab als zeichen herzlichster freundschaft zu. er war bemüht in seiner sammlung die eigenart der einzelnen dichter zum ausdruck zu bringen und ordnete die dichter nach ihrer heimat. in der einleitung sagt er über diese gruppierung der dichter und über die auswahl ihrer werke: ein aufmerken auf die eigenart und besonderheit der dichter und ihrer werke lehrt mehr kennen, als blosze schönheiten, und gibt ein bild, das mehr enthält, als bloszen stoff zum

bloszen amüsement. der einzig wahre weg, richtige ansicht über poesie und poeten sich zu erwerben, ist der, welchen die geschichte an die hand gibt. niemand kennt geschichte, wer nur von den glanzseiten weisz, und niemand kennt poesie, wer nur musterwerke geschaut. wahrhaft patriotische worte sind es, durch die er die aufnahme der Elsässer rechtfertigt: auf beiden Rheinufern wohnt für uns nur éin volk; schlachten und welthändel können es zersplittern und durch zollhäuser und schlagbäume trennen, aber die herzen scheiden sie nicht. um die übersicht des zusammenhanges der neuern lyrik mit den geschichtlichen entwicklungsmomenten zu erleichtern, gab er zum schlusz eine rubrik 'zeitgedichte', in denen die stimme Geibels 'über das gewirr der parteien hinauszudringen befähigt schien'. viel umfassender ist seine fünf jahre später erschienene sammlung: 'elf bücher deutscher dichtung von Sebastian Brant bis auf die gegenwart, aus den quellen. mit biographisch-litterarischen einleitungen und abweichungen der ersten drucke.' zwei bände. Leipzig, Hahn, 1849. in der einleitung an die brüder Grimm sagt er: was uns gewaltig und unbezwinglich scheint, darf die nachlebenden gewöhnlich und alltäglich dünken. sie haben auch ihre berge zu steigen, ihre hallen zu stürmen, über die auch der wind hinfahren wird wie über unsere mühen und unsern fleisz, wie über das grab, in dem unser unmut und siegesjubel bezwungen liegt, nicht unser unsterbliches teil.

In den nächsten jahren erschienen: 'edelsteine' 1851. 'deutsche dichtung im mittelalter' 1852, zweite ausgabe 1871. 'das mittelalter. charakteristische proben mit einleitungen und inhaltsangaben. zweite ausgabe.' Pamph. Gengenbach 1856. sein umfassendstes werk: 'grundrisz der geschichte der deutschen dichtung aus den quellen in zwölf heften' (schluszheft der letzten vollendeten ausgabe 1881, brüder Ehlermann). er eignete auch diese ausgabe 'dem förderer der kunst und wissenschaft', dem groszherzog Karl Alexander von Sachsen-Weimar-Eisenach zu. 'eingedenk dessen, was Deutschland Weimar zu verdanken hat, bat ich um die erneuerung der mir vor jahren bewiesenen gunst, den abschlusz dieses buches wie einst den anfang Euer königlichen hoheit zuschreiben zu dürfen.'

A. Holtzmann sagt von diesem werke, dasz es an vollständigkeit der angaben alle bisherigen weit hinter sich läszt, an zuverlässigkeit von keinem andern übertroffen wird.

Von seiner 'übersicht der geschichte der deutschen dichtung' erschien bis jetzt nur der erste band. aufgefunden und mit einem briefe an Jacob Grimm herausgegeben hat er: 'Koninc Ermennikes Dôt, lied zur deutschen heldensage.' mit Julius Tittmann gab er heraus: 'bibliothek deutscher dichter des 16n—17n jahrhunderts', 1) bd. I—XVIII 1868—85, 2) bd. I—XV 1869—85, F. A. Brockhaus. von biographischen werken veröffentlichte er: 'Goethe und Schiller'. zweite durchgesehene ausgabe. Hannover, Ehlermann, 1859. 'Knigges leben' 1869. 'Emanuel Geibel.' Stuttgart 1869. bd. I. 'Goethes leben und schriften.' Stuttgart 1874. seine biographischen mitteilungen über Bürger in Göttingen 1874, zweite ausgabe 1877, über Schiller und Goethe beruhen auf dem gründlichen studium der werke dieser dichter, deren ausgabe er im auftrage der Cottaschen buchhandlung leitete und zu denen er die biographische einleitung schrieb. er war einer der gründlichsten forscher und kenner unserer gesamten deutschen litteratur. wie gewissenhaft er arbeitete, weisz jeder, der eine oder die andere partie unserer litteratur genauer behandelt. für Niederdeutschland speciell sei noch bemerkt, dasz er Hermann Oesterley veranlaszte, die niederdeutsche dichtung im mittelalter zu bearbeiten, die als 12s buch seiner deutschen dichtung im mittelalter, sowie auch in einer einzelausgabe erschien. wir sprechen mit ihm: 'das grab deckt nicht unser unsterbliches teil.'

ROSTOCK. LABES.

30.

PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Albracht, oberlehrer an der landesschule Pforta, als 'professor' prädiciert.

Babucke, dr., gymnasialdirector zu Königsberg, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Bindel, oberlehrer am realgymn. zu Schalke, als 'professor' prädiciert.

Bonke, director des gymn. zu Wongrowitz, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Gleiwitz berufen.

Bujack, dr., oberlehrer am altstädt. gymn. zu Königsberg, als 'professor' prädiciert.

Erdmann, dr., ord. prof. in der philos. facultät der univ. Halle, erhielt den k. pr. roten adlerorden II cl. mit eichenlaub.

Feit, dr., oberlehrer am Katharineum zu Lübeck, zum director des gymn. in Ohlau berufen.

Friedersdorff, dr., director des gymn. zu Tilsit, zum director des stadtgymn. in Halle berufen.

Gemoll, dr., director des gymn. zu Kreuzburg in Schlesien, zum director des gymn. in Liegnitz berufen.

Haupt, dr., prof. am gymn. zu Ploen, in gleicher eigenschaft an das domgymn. zu Schleswig versetzt.

v. Jan, dr., oberlehrer am lyceum in Straszburg, als 'professor' prädiciert.

Jänicke, dr., oberlehrer am gymn. zu Liegnitz, zum director des gymn. in Kreuzburg ernannt.

Kettner, dr., oberlehrer an der landesschule Pforta, als 'professor' prädiciert.

Langer, dr., oberlehrer an der klosterschule Roszleben, in gleicher eigenschaft an das stiftsgymn. in Zeitz versetzt.

Lorberg, dr., oberlehrer am lyceum in Straszburg, als 'professor' prädiciert.

Monse, oberlehrer am gymn. zu Schweidnitz, zum director des gymn. daselbst ernannt.

Ostendorf, rector am progymn. und realprogymn. zu Neumünster, zum director des gymn. in Hadersleben ernannt.

Sach, dr., prof. am gymn. zu Schleswig, in gleicher eigenschaft an das gymn. in Hadersleben versetzt.

Schulz, dr., oberlehrer am lyceum in Straszburg, als 'professor' prädiciert.

Spangenberg, dr., oberlehrer am gymn. zu Elberfeld, zum rector des progymn. und realprogymn. in Neumünster ernannt.

Wolffgang, oberlehrer am realgymn. in Metz, als 'professor' prädiciert.

Wolthat, oberlehrer am gymn. in Burg, als 'professor' prädiciert.

In ruhestand getreten:

Buchbinder, dr., prof. an der landesschule Pforta, und erhielt derselbe den k. pr. roten adlerorden III cl. mit der schleife.

Cholevius, dr., oberlehrer am Kneiphöfschen gymn. zu Königsberg i. Pr.

Güthling, director des gymn. zu Liegnitz, und erhielt derselbe den k. pr. roten adlerorden III cl. mit der schleife.

Jansen, dr., gymnasialoberlehrer und professor zu Kiel, und erhielt derselbe den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Nasemann, dr. ph. et theol., prof., director des stadtgymn. zu Halle.

Weber, dr. lic., gymnasialoberlehrer und professor zu Berlin.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

31.
BEMERKUNGEN ZU DEM AUFSATZE 'SCHULREFORM UND EINHEITSSCHULE'.

In dem ersten heft 1889 dieser zeitschrift hat herr professor Kaemmel in dem genannten aufsatze die bestrebungen des geschäftsausschusses für schulreform einer besprechung unterzogen. er hat das wort ergriffen als einer derjenigen schulmänner, welche auf einem andern standpunkte stehen, um offen auszusprechen, warum er jenen bestrebungen nicht zustimmen könne. audiatur et altera pars: es sei einem schulmanne, der nicht, wie Kaemmel, in dem programm der reformer nur 'wohltönende schlagworte' findet, erlaubt, auch seiner meinung ausdruck zu geben, nicht aus irgend welchen persönlichen gründen — denn er achtet auch in dem gegner den collegen — sondern um der hochwichtigen sache willen. — Der streit ist der vater der dinge.

Kaemmel spricht teils vom preuszischen, teils vom sächsischen schulwesen, beschränken wir uns in den folgenden ausführungen auf Preuszen, da die preuszischen schulverhältnisse bis jetzt eine mehr oder weniger typische bedeutung für das übrige Deutschland gehabt haben und da sich aus dieser beschränkung wohl am besten ein klares bild ergeben dürfte, zumal der einflusz des berechtigungswesens in Preuszen 44 jahre früher sich verfolgen läszt als in den übrigen deutschen staaten.

Sehen wir uns zunächst die geschichtliche entwicklung der berechtigung zur erteilung des freiwilligenzeugnisses an. die erste amtliche verfügung, welche dieselbe für die schule regelt, fuszt auf der einrichtung des damaligen gymnasiums. sein lehrplan stammt vom jahre 1816. danach hatte das latein in VI und V je 6 wöchentliche stunden, in den übrigen classen je 8, deutsch in VI und V je 6, in den übrigen classen je 4, mathematik in allen classen 6, naturwissenschaft in allen classen je 2. von diesen gymnasien konnte die unterrichtsbehörde mit recht sagen: 'ihre untern

classen geben indessen auch denjenigen, welche nicht gerade für den gelehrtenberuf bestimmt sind, gelegenheit, sich für andere berufsarten auszubilden.' man sah daher auch mit recht den obertertianer als einen so weit gebildeten menschen an, dasz man ihm das recht des freiwilligendienstes einräumen zu können glaubte.

Im lehrplan von 1837 verliert das deutsche 18 stunden, die das latein erhält, die mathematik wird um 18 stunden gekürzt. auch verfügte man, dasz zukünftige baumeister und feldmesser unter keiner bedingung vom griechischen befreit werden dürften, obgleich F. A. Wolf auf befragen geraten hatte, man solle nur theologen und philologen das griechische lernen lassen.

1856 verschwinden die naturwissenschaften aus den 4 untersten classen. von da an erschien das gymnasium nicht mehr fähig, seine obertertianer als gebildete menschen ins leben zu entlassen. in dem masze wie es aus einer schule allgemeiner bildung in eine philologische fachschule verwandelt worden, in demselben masze erhöhte der kriegsminister seine forderungen und setzte am 26 august 1868 fest, dasz erst nach einem erfolgreichen besuche der IIb das freiwilligenzeugnis verliehen werden dürfe. nicht willkür des kriegsministers hat diese steigerung herbeigeführt, sondern das verfahren der unterrichtsbehörde, welche seit 1816 das gymnasium in der bezeichneten weise umgestaltet hatte.

Die folgen dieses verfahrens stellen sich in folgenden zahlen dar: nach dem amtlichen berichte des centralblatts für die unterrichtsverwaltung haben in den jahren 1882—87 von 65000 abgehenden schülern etwa 30000 nicht die berechtigung zum freiwilligendienst erlangt. man beachte ferner folgende ebendaselbst veröffentlichte zahlen: von ostern 1882—87 giengen von den gymnasien und progymnasien 39000 schüler, von realgymnasien und realprogymnasien 26000 schüler ab ohne das universitätszeugnis. jene 39000 sind etwa $^{7}/_{10}$, diese 26000 etwa $^{9}/_{10}$ der schüler, die in diesen 5 jahren entlassen sind. nach der verfügung vom 31 märz 1882 sind sowohl gymnasien als realgymnasien nur vorschulen für die universität und technische hochschule, eine andere bestimmung ist beiden schulen nicht zugewiesen. für diejenigen schüler, welche den neunjährigen cursus dieser schulen unterbrechen und mit einer allgemein wissenschaftlichen vorbildung in einen praktischen beruf übertreten möchten, ist nicht gesorgt. nirgends ist in den lehrplänen beider schulformen derjenigen schüler gedacht, die nicht studieren wollen, nicht sämtliche classen durchmachen können, während doch bei der prüfungsordnung für die realschulen gesagt ist, man müsse berücksichtigen, dasz junge leute von diesen schulen unmittelbar ins leben treten können. in der prüfungsordnung für die progymnasien und realprogymnasien ist davon kein wort enthalten.

Damit wäre denn amtlich festgestellt, dasz jene 7 zehntel und jene 9 zehntel die schule ohne geeignete vorbildung verlassen.

Man ist bis jetzt gar zu leicht geneigt gewesen, für diesen unerträglichen zustand den hochmut der eltern verantwortlich zu machen. ohne zu verkennen, dasz manche eltern über ihre materiellen mittel und über die geistigen anlagen ihrer kinder hinausstrebend diese in höhere schulen hineindrängen, müssen wir doch behaupten, dasz in weitaus den meisten fällen sie das berechtigte streben haben, ihren söhnen für ihren künftigen beruf eine bessere vorbildung zu gewähren als die elementarschule verleiht. diese letztere kann ihren lehrplan nur schwächern kindern anpassen. bei guter begabung erreicht aber ein knabe schon mit dem elften jahre die erste classe der volksschule, wo er denn bis zum vollendeten vierzehnten jahre sich aufhalten musz, falls ihm nicht der besuch einer höhern schule ermöglicht wird. es ist natürlich, dasz die eltern keine opfer scheuen, dies zu erreichen, um zu vermeiden, dasz ihre kinder 3 jahre lang auf demselben standpunkt stehen bleiben. also die schulpflicht füllt die höheren schulen und wird sie stets mehr und mehr füllen. dagegen gibt es absolut keine abhilfe, es kommt nur darauf an, für die nicht zum studium bestimmten knaben die passenden schulen in genügender anzahl zu schaffen und sie zu ihnen hinzuführen. — Ferner ist zu bedenken, dasz die neuzeit die bemühungen der wissenschaft um die vervollkommnung technischer arbeit ganz bedeutend vermehrt hat; für viele gebiete, in denen früher eine einfache praktische lehre genügte, sind jetzt wissenschaftliche kenntnisse nötig geworden. der künstler darf sich nicht mehr mit dem atelier begnügen, seitdem kunstgeschichte, ästhetik, anatomie für das kunstschaffen eine so grosze bedeutung erlangt haben; dem techniker genügt für seine ausbildung nicht mehr die werkstatt, dem kaufmann nicht mehr das contor, dem soldaten nicht mehr das lager, seitdem technologie, handels- und kriegswissenschaften wichtige elemente für ihre wirkungskreise geworden sind. ganz ebenso verhält es sich mit der landwirtschaft und dem handwerk. in seinem bekannten werke 'das universitätsstudium in Deutschland' sagt Conrad: 'wir sprachen es schon aus, für wie hochbedeutend wir die ausbreitung der mittleren schulbildung halten, in der voraussetzung, dasz dieselbe von jenen schichten erworben wird, welche bisher mit elementarer bildung sich begnügten. unsere zeit braucht eine wachsende zahl junger leute höherer intelligenz im handwerker-, kaufmanns- und bauernstande.'

Dasz für solche junge leute die höhere bürgerschule die geeignete anstalt ist, meint auch Kaemmel, aber das gesamte schulwesen Preuszens krankt daran, dasz man es unterlassen hat, zur richtigen zeit für eine ausreichende zahl von solchen schulen zu sorgen. man erkannte zwar deren notwendigkeit, verfügte aber im jahre 1856 (zu derselben zeit, da man durch entfernung des naturwissenschaftlichen unterrichts aus den untern classen das gymnasium vollends philologisch gestaltete): obgleich die trennung in gymnasium und höhere bürgerschule grundsätzlich das beste sei, solle

in kleineren städten das gymnasium die bürgerschule mit umfassen. dadurch entstand die allzu grosze menge von gymnasien und progymnasien. man hätte verordnen sollen, dasz nur in den städten, wo durch gründung einer höhern bürgerschule das nächste, umfassendste und dringendste bedürfnis befriedigt worden, gymnasien geschaffen werden dürften.

So ist es gekommen, dasz wir in Preuszen 478 schulen mit lateinzwang haben neben 22 höhern bürgerschulen (wozu noch 29 lateinlose realschulen und oberrealschulen kommen), dasz 150 städte vorhanden sind, wo die einzige höhere schule ein gymnasium, 81 städte, wo die einzige höhere schule eine realgymnasiale anstalt ist, wo also diejenigen knaben, welche eine höhere als die elementarschulbildung erhalten sollen, latein oder auch die beiden alten sprachen lernen müssen, um so auf die denkbar schlechteste weise für einen bürgerlichen beruf vorbereitet zu werden. — Dazu kommt, dasz man 1882 die realgymnasien und realprogymnasien zu gelehrtenschulen gemacht hat, indem man den anfang der physik und der chemie um je eine classe hinaufrückte[1] und das latein erheblich verstärkte, wodurch der übergang von dieser schule nach dem gymnasium sich ohne schwierigkeiten vollzieht. die folge ist, dasz seit 1882 die drei untern classen der realgymnasien und realprogymnasien (gegen 200 schulen) zufuhrcanäle bilden für die schule, welche im alleinbesitz aller berechtigungen ist, für das gymnasium. nur in rund 30 städten (oder für etwa eine million einwohner) ist die möglichkeit des besuchs einer lateinlosen schule gegeben, an allen übrigen orten sind die knaben, welche für eine praktische berufsart ausgebildet werden möchten, genötigt, latein zu lernen oder — was noch viel häufiger der fall — neben dem lateinischen auch noch die griechische formenlehre zu bewältigen und einige hundert verse der Odyssee qualvoll zu radebrechen, um dann die kaufmännische oder gewerbliche lehrzeit zu beginnen.[2] — Die folgenden zahlen führen eine sehr beredte sprache:

Von je 1000 schülern, die von ostern 1882 bis ostern 1887 aus den preuszischen gymnasien entlassen sind, haben nur 307 das reifezeugnis erlangt, nur 264 haben sich dem studium gewidmet. trotzdem ist der lehrplan nur für diese 264 studierende eingerichtet, auf die übrigen 736 nimmt er keine rücksicht.

Von je 1000 schülern, die von ostern 1882 bis ostern 1887 aus

---

[1] auf diese weise erhalten die ins bürgerliche leben mit dem freiwilligenzeugnis abgehenden schüler keinen unterricht in chemie. auch der lehrplan des geschichtsunterrichts zeigt, dasz die gymnasialen und realgymnasialen anstalten so eingerichtet sind, als ob alle schüler sie ganz durchmachten. für die grosze menge der aus II abgehenden schüler sollte er mit dem jahre 1871 schlieszen, statt dessen werden sie mitten aus der alten geschichte herausgerissen.

[2] in Preuszen ist das verhältnis der lateinschulen zu den lateinlosen noch nicht einmal 17 zu 2, in den übrigen deutschen staaten ist es wesentlich besser, nemlich wie $12\frac{1}{2}$ zu $6\frac{1}{2}$.

den preuszischen realgymnasien entlassen sind, haben nur 101 das reifezeugnis erlangt, nur 48 haben sich dem studium gewidmet. trotzdem ist der lehrplan nur für diese 48 studierenden eingerichtet, auf die übrigen 952 nimmt er keine rücksicht.

Gewis soll man an änderungen des öffentlichen schulwesens mit der grösten behutsamkeit und vorsicht herantreten, und wir selbst möchten herzlich gern dem Jägerschen schlagwort zustimmen, die beste schulreform bestehe darin, dasz man davon nicht mehr rede, aber angesichts solcher schreienden übelstände können wir uns nicht, wie Kaemmel, zu einem 'verfechter des bestehenden' aufwerfen. auch finden wir es nicht nur natürlich sondern notwendig, dasz gebildete laien[3] an der reformbewegung sich beteiligen; wir halten diese geradezu für berufen, eine anregung zu geben und der höchsten unterrichtsbehörde die wünsche der einzelnen berufskreise in geziemender weise vorzutragen. wir denken dabei in erster linie an den hochansehnlichen verein deutscher ingenieure und techniker. die beteiligung der laien an den verschiedensten zweigen der staatsverwaltung, an der selbstverwaltung, der kirchlichen gemeindevertretung, der rechtsprechung ist eine der grösten errungenschaften unseres öffentlichen lebens, und wenn wir auch nicht die in Süddeutschland beliebte anstellung von schulärzten und schulberatern billigen, so halten wir es doch geradezu für eine pflicht der höchsten unterrichtsbehörden, die begründeten wünsche der eltern und der vertreter der verschiedenen berufskreise zu hören und zu berücksichtigen. — Es wäre sehr zu wünschen, dasz etwas weniger bureaukratismus, kein juristentum, auch etwas weniger philologentum in den deutschen unterrichtsministerien herschte. wer die köstlichen lebenserinnerungen des ehrwürdigen nestor Wiese kennt, wird uns verstehen. derselbe Wiese sagt in diesem buche ua.: 'der geist der schule musz sich nähren von dem uns alle umgebenden leben, mit dessen wechselnden zeitströmungen die principien andere werden. — Die entwicklung des unterrichtswesens wird überwiegend durch innere, im leben der nation wirksame kräfte bestimmt, die verwaltung übt verhältnismäszig geringen einflusz darauf aus, sie hat aber die pflicht, auf die zeichen der zeit zu achten.' und der nichts weniger als radicale Herbst sagte: 'spricht man von dem, was uns fern liegt und uns kalt läszt, ist es nicht unser liebstes und nächstes, was wir den schulen anvertrauen und erwächst dadurch nicht jedem ein anrecht, auch in die schulstuben hineinzuschauen und selbst zu sehen, wie es da zugeht? und, alles in allem, es ist ja nur eine frage des entwickelteren öffentlichen lebens, der erhöhten mündigkeit, dasz ein mitsprechen der kritik wachgerufen ist' (aus schule und haus s. 4).

Kaemmel meint, der von den reformern geforderte 'einheitliche unterbau' sei ja für gymnasien und realgymnasien in Preuszen, Sachsen und andern deutschen staaten seit 1882 hergestellt. aus

[3] von den 22000 unterzeichnern der eingabe an herrn v. Gossler sind mindestens $^2/_3$ akademisch gebildet.

den vorgeführten zahlen wird er ersehen haben, dasz gerade dieser durch die vermehrung des lateinischen für die realgymnasien ermöglichte unterbau sich durchaus nicht bewährt hat, weil er bei dem monopol des gymnasiums das ungesunde hindrängen nach dieser schule befördert, während die so dringend nötigen lateinlosen schulen nicht gedeihen können, da sie schon in VI einen andern weg gehen als die gymnasien und realgymnasien. sie werden auch nie eher in der hinreichenden anzahl bestehen können als bis die untern classen sämtlicher höheren schulen gleichförmig eingerichtet sind, was provinzialschulrat Kruse als die aufgabe der zukunftspädagogik bezeichnet. — Kaemmel irrt, wenn er meint, noch im 12n und 13n lebensjahre könne die wahl der zu besuchenden schule getroffen werden. eine freie wahl ist nur möglich zwischen dem gymnasium und dem realgymnasium, nicht zwischen diesen schulen und den lateinlosen. wohl wäre eine freie wahl vorhanden, wenn eine sämtlichen höheren schulen gemeinsame sprache, also das französische, die erste wäre, sei es auch nur für die beiden untersten classen. erst an der art, wie der knabe diese erste sprache erlernte, liesze sich ersehen, ob er die nötige geistige kraft für das erlernen der schwierigeren lateinischen sprache besäsze. auch könnte er, falls er das latein schon begonnen hätte, immer noch ohne groszen verlust an zeit in die lateinlose schule zurücktreten. denn nicht nur würden diese letztern in genügender anzahl entstehen, sondern es könnten auch an vollanstalten sehr leicht noch 3—4 lateinlose parallelclassen weitergeführt werden. offenbar ist dies der angelpunkt der ganzen reformbewegung, man will mit einer modernen sprache beginnen oder mindestens den anfang des latein hinausschieben, und es läszt sich doch nicht verkennen, dasz gerade hierin sehr wichtige allgemein pädagogische und psychologische grundsätze ihr zu hilfe kommen. haben doch in der neusten zeit sehr besonnene und hervorragende schulmänner nach dem vorgange Ostendorfs und Völckers sich für den spätern beginn des lateinischen unterrichts ausgesprochen, so z. b. provinzialschulrat Münch, Harms, Lattmann, von Sallwürk, Frick, die professoren Steinthal, Stengel, Paulsen ua. — Also 'radical' kann man diese forderung der reformer so ohne weiteres nicht nennen.

Kaemmel ist der meinung, dasz die reformer nach einer 'einheitsschule' streben, es geht dies schon aus der überschrift seines aufsatzes hervor. da kämpft er nun gegen eine von ihm selbst errichtete windmühle. wir haben noch einmal den text der eingabe durchgelesen, aber das wort 'einheitsschule' an keiner stelle erwähnt gefunden. in der audienz, welche dem geschäftsausschusz von herrn von Gossler gewährt wurde, äuszerte man den wunsch, es möchten die drei schulformen (gymnasium, realgymnasium, oberrealschule) auf gleicher grundlage möglichst lange zusammengehen, und wie wir hören, werden die bestrebungen des ausschusses in zukunft vor allem darauf gerichtet sein, dasz nach dem beispiel des Altonaer

realgymnasiums an andern realgymnasien und an gymnasien versuche gemacht werden, den fremdsprachlichen unterricht mit einer modernen sprache zu beginnen. und diesem bestreben kann doch jeder schulmann, der in erster linie pädagoge, in zweiter linie philologe ist, nur seinen beifall zollen. der von herrn von Schenckendorff nach schwedischem muster aufgestellte plan wurde geraume zeit nach veröffentlichung der eingabe entworfen und ist lediglich, wie wir aus bester quelle wissen, ein persönlicher vorschlag dieses herrn, er ist nicht etwa, wie Kaemmel zu meinen scheint, im auftrage der unterzeichner der eingabe oder des ausschusses veröffentlicht worden. der von Rethwisch vorgelegte, von Kaemmel verworfene plan ist übrigens unseres wissens noch von niemand empfohlen worden.

Wenn Kaemmel meint, das deutsche höhere schulwesen gelte dem ausland als muster, so ist er in einem gründlichen irrtum befangen. im auslande bewundert man das deutsche volksschulwesen, besonders das der süddeutschen staaten, man beneidet Deutschland um seine universitäten; aber man hat sich überall wohl gehütet, die lehrpläne der preuszischen gymnasien und realgymnasien als muster zu benutzen. man hat mit recht den von J. Schulze in Preuszen zum princip erhobenen encyklopädismus, die vielwisserei verworfen, man hütet sich wohl, aus dem wege zum ziele das ziel selbst zu machen, wissen mit bildung zu verwechseln. bekanntlich hat man in der Schweiz, im Norden und Westen die lehrpläne auf ganz anderer grundlage aufgebaut, auf der bereits erwähnten veränderten sprachenfolge, und da Kaemmel, wie er sagt, dem chauvinismus nicht huldigt, so raten wir ihm, sich mit diesem in pädagogischer, schultechnischer und volkswirtschaftlicher hinsicht so sehr fruchtbaren grundsatze eingehend zu beschäftigen, zumal er gerade den forderungen der durch deutsche pädagogen entwickelten empirischen psychologie durchaus entspricht, auch von dem deutschen pädagogen Herder, dem begeisterten humanisten, zuerst für öffentliche schulen aufgestellt worden ist. — Was man im auslande an unsern höhern schulen bewundert, das ist vor allem der wissenschaftliche sinn, die fachmännische tüchtigkeit der lehrer, ihre gewissenhaftigkeit und treue in der ausübung ihres berufs, die unermüdliche geduld, mit der sie die fast erdrückende last der correcturen tragen, der ernst und die milde, mit der sie über der erziehung unserer jugend wachen, die straffheit und energie des gesamten schuldienstes, der die glückliche mitte hält zwischen französischer kasernenhafter schablone und englischer ungebundenheit und willkür — aber unsere lehrpläne hat man nirgends zum muster genommen.

Wenn Kaemmel meint, unsere höheren schulen rüsten unser volk in genügender weise aus für den wettbewerb im weltverkehr mit den andern nationen, so sind männer wie Reuleaux, Krupp, Woermann, Gruson, v. Siemens ua., welche die eingabe unterzeichnet haben, der entgegengesetzten ansicht.

Der verfasser erzählt, herr von Gossler habe dem geschäftsaus-

schusz unumwunden zugestanden, es gebe in Preuszen zu viele kleine, nicht lebensfähige gymnasien, zu wenig realschulen und höhere bürgerschulen. er bemerkt dazu leichten herzens: 'die logik verlangt also dort nur die umkehr dieses ungesunden zahlenverhältnisses, nicht aber den umsturz der bestehenden schuleinrichtungen.' herr v. Gossler würde herrn Kaemmel gewis sehr dankbar sein, wenn er ihm das recept zu solcher umkehr verraten wollte. wir wissen keins, es musz diese umkehr auch nicht so ganz leicht sein, da der minister bekanntlich einmal im abgeordnetenhause klagte, wenn er den gemeinden einen derartigen vorschlag mache, so habe er immer das gefühl, als mute er ihnen etwas zu, was sie in ihrer selbstachtung beeinträchtige.

Das verlangen der reformer nach einer erweiterung des unterrichts in der muttersprache können wir ebenfalls nur entschieden billigen, da wir der meinung sind, dasz das gefühl für deutsche sprachrichtigkeit durch den zu früh mit aller wucht einsetzenden lateinischen unterricht ertötet wird.

Nach unserer ansicht ist es auch dankenswert, dasz der geschäftsausschusz mindestens den versuch gemacht hat, den herrn reichskanzler für die reformbewegung zu interessieren. wir möchten hiermit uns erlauben, die frage aufzuwerfen, ob die alljährlich zweimal tagende sogenannte 'reichsschulcommission' sich nicht einmal auch mit wichtigeren dingen beschäftigen könnte als mit der subalternen aufgabe, dem reichskanzler diejenigen anstalten zu nennen, welche es zu dem zweifelhaften vorzug gebracht haben, das freiwilligenzeugnis ausstellen zu dürfen.

Auch dasz die reformer in ihrer eingabe die notwendigkeit einer änderung des berechtigungswesens so stark betonen, kann man nur gutheiszen. wie ein alles frische leben erdrückender alp lastet es auf den eltern, den schülern, den lehrern und den behörden bis hinauf zu dem unterrichtsminister. denn vollständig wehrlos war herr von Gossler gegen den schlag, welchen der minister der öffentlichen arbeiten gegen die oberrealschulen führte. die ressortsouveränität hat bis jetzt eine organische regelung des berechtigungswesens unmöglich gemacht, und nicht ohne grund klagte herr von Gossler einmal, dasz der preuszische unterrichtsminister der prügelknabe der andern minister sei. das sind zustände, um die das ausland uns ganz sicherlich nicht beneidet. nach der erklärung des herrn von Gossler vom 6 märz ist dieser unwürdige zustand durch staatsministerialbeschlusz endlich beseitigt. — Leider hat der gröste staat Deutschlands noch immer kein unterrichtsgesetz, das an die stelle der verwirrenden einzelbestimmungen eine allgemeine organische ordnung setzen könnte. hätte man wenigstens nach dem beschlusz des preuszischen abgeordnetenhauses vom 21 januar 1879, auf welchen die eingabe hinweist, einen landesunterrichtsrat gebildet — es wäre vielleicht schon mancher der genannten übelstände beseitigt. — Das öffentliche schulwesen hat, wie alle zweige des modernen staats-

organismus, auch seine volkswirtschaftliche seite, das sollten unsere schulmänner nur ernstlich bedenken. wohin wir auf dem wege einseitlicher verordnungen geraten sind, das sehen wir ja jetzt klar genug.

Der gesunde kern der ganzen bewegung ist die klare erkenntnis, dasz das gesamte höhere schulwesen auf einer solchen grundlage aufgebaut werden musz, welche die von herrn von Gossler selbst so warm empfohlene höhere bürgerschule lebensfähig macht. in der wertschätzung dieser schulform stimmen die führer der reformer — wie in so manchen andern wichtigen punkten — mit dem minister überein. erst dann, wenn diese schulen in ausreichender zahl vorhanden sind, können gymnasium und realgymnasium ihre aufgabe wirklich erfüllen. diese schule kann aber nur dann gedeihen, wenn sie zwischen der elementarschule und den neunclassigen höheren schulen steht und mit den letzteren organisch verbunden ist, d. h. mehrere classen derselben in sich schlieszt, wie Lattmann schon im jahre 1860 ausgesprochen hat. — Gegenwärtig sind von den 529 höheren schulen Preuszens mehr als $^9/_{10}$, nemlich 478 so eingerichtet, dasz auf ihnen $^1/_3$ des schulwegs, der zur universität führt, zurückgelegt werden musz und dasz in $^2/_3$ jener 478 schulen, bei mindestens 310 gymnasien und progymnasien dieser weg noch weiter fortgesetzt werden musz. dasz der zudrang zu den höheren schulen in keiner weise gehemmt werden kann wegen der folgen der allgemeinen schulpflicht und der bedürfnisse der praktischen berufsarten, haben wir oben gesehen. derselbe wird auch nicht nachlassen, wenn handel und industrie sich wieder gehoben haben. dann sind erst recht lateinlose schulen nötig. wenn aber das gesamte höhere schulwesen so eingerichtet ist, dasz es diesen stetig wachsenden strom mit gewalt in eine falsche bahn hineindrängt, dann ist es pflicht der väter für ihre schwer geschädigten kinder einzutreten, pflicht der höchsten unterrichtsbehörde aber ist es, das früher versäumte baldigst nachzuholen. — Volentem fata ducunt, nolentem trahunt.

32.

DIE IDEE EINES ABC DER ANSCHAUUNG UND IHRE ENTWICKLUNG.

Die anschauung d. h. der act des beschauens eines gegenstands und des geistigen erfassens seines auf der netzhaut unseres auges erzeugten bildes ist bei den einzelnen menschen in bezug auf genauigkeit des erfassens sehr verschieden. wie wenige können, gleich Goethe oder A. v. Humboldt, eine vor zeiten aufmerksam betrachtete form sich genau vergegenwärtigen. die aufmerksamkeit aber, welche der durch ein geschultes und geübtes auge unterstützte geist bei der betrachtung verwendet, wird das erinnerungsbild, das

eine folge des anschauens sein wird, mehr oder minder vertieft zurücklassen; und da vielleicht die meisten, sicher die stärksten und wichtigsten eindrücke uns durch das auge zugekommen sind, anderseits aber der grundstock unseres geistigen capitals in solchen erinnerungsbildern besteht, so liegt auf der hand, welche grosze wichtigkeit für die geistige entwicklung des einzelnen menschen und so des ganzen geschlechts eine geübte und sorgfältige anschauung besitzt. deshalb ist es, die möglichkeit der bildung der anschauung vorausgesetzt, gewis eine aufgabe der erziehung für eine solche bildung zu sorgen. aber die mislungenen versuche sehr erfahrener und bedeutender männer zeigen die schwierigkeit der ausführung und wohl mancher, welcher die ausbildung für möglich hielt und sehnlich herbeiwünschte, ist an der auffindung der hierzu geeigneten mittel verzweifelt. die ersten mittel aber, die anschauung zu bilden, nennt man das ABC der anschauung.

Bevor ich aber an meine eigentliche aufgabe herantrete, möge mir der nachsichtige leser gestatten, zu sagen, welche sehr praktischen gründe mich zu den folgenden theoretischen betrachtungen geführt haben. ich hatte auf IV eines gymnasiums schülern, welche vorher kein geometrisches zeichnen oder ähnliches gehabt hatten, den geometrischen anfangsunterricht nach dem leitfaden von Mehler zu erteilen. dabei fand ich, dasz manche beweise dieses lehrbuchs den schülern ganz unerwartete, von vielen nicht zu überwindende schwierigkeiten boten. auch zeigte es sich, dasz die auffassung der allgemeinen gültigkeit der gesetze und ihres zusammenhangs untereinander im kampfe mit einem kleben an einer bestimmten figur nur schwer zu erzielen war. und doch ist ohne jene und ohne strenge der beweise ein wissenschaftlicher unterricht in der geometrie, wie er gefordert werden musz, nicht möglich; ohne sie ist der geometrische unterricht in quarta nichts mehr als ein geometrischer anschauungsunterricht. der zwang, gegen diese schwierigkeiten zu kämpfen, führte mich zu ihrer näheren betrachtung. man sieht leicht, dasz sie zweierlei natur sind. die kleinere ist die, dasz für beweise wie die des § 24 von Mehler der schüler nicht die logische schärfe besitzt. hier wird von einem winkel α bewiesen, dasz er gröszer ist als β, indem gezeigt wird, dasz er gröszer als ein dritter winkel γ ist, dieser aber wieder gröszer als β. man sollte denken, dasz ein in logischen schlüssen einfacher art bereits geübter quartaner diesen beweis leicht bewältigen könnte. es ist jedoch nicht so, und die gründe mögen sein, dasz die beweise der geometrischen sätze für den schüler meist neuer art sind, dasz durch ihre neuheit mistrauen in die kraft sie zu bewältigen erweckt wird, dasz die strenge formulierung und allgemeinheit der fassung der sätze schwierig sind und endlich, dasz das operieren mit den neuen elementen, wie winkel und strecke hemmend wirkt.

Die zweite, viel gröszere schwierigkeit war begründet im mangel der fähigkeit, geometrische gebilde klar und genau sich vorzu-

stellen, sie zu verschieben, ohne sie sofort zu verändern; die anschauung geometrischer figuren war beim schüler eine mangelhafte und blieb es in den meisten fällen. dieser mangel zeigte sich ganz besonders beim beweise der parallelität zweier geraden bei gleichheit der gegenwinkel (§ 9).

Zur beurteilung seiner schwierigkeit diene, dasz man sich dabei die ebene entlang einer geraden aufgeschnitten, die eine hälfte um 180° gedreht und so verschoben denkt, dasz zwei gerade der einen hälfte mit zwei der andern zur deckung gelangen. hier wird die phantasie im vorstellen von figuren, die fertigkeit figuren zu bewegen, ohne sie sofort zu verändern, sehr nötig sein; und da man eine solche nicht ohne übung erlangt, ein darin ungeübter quartaner sie also nicht besitzt, so wird der erfolg von vornherein ein zweifelhafter sein. der verfasser des lehrbuchs aber, dem dies nicht entgangen sein wird, glaubt diesen beweis nicht entbehren zu können und vielleicht mit vollem recht. was für diesen einzelnen fall gilt, ist aber nicht ein plötzlich auftretender, durch andere anordnung zu vermeidender krankheitsfall, sondern es ist ein zeichen einer inneren, während des ganzen quartanerunterrichts wirkenden krankheit, deren folgen auf jeglichen späteren geometrieunterricht schädigend wirken müssen. die hilfsmittel könnten dreierlei art sein: entweder auf strenge der beweise zu verzichten, was nicht statthaft ist; oder zwischen § 1—8 so viel übungsmaterial einzuschalten, dasz der schüler mit geübter vorstellungskraft an diesen beweis herantritt, was unmöglich ist; oder seine anschauung vor jedem streng beweisenden unterricht durch einen propädeutischen zu stärken. dies allein bleibt also übrig, dasz wir schon beim sextaner oder quintaner das anschauungsvermögen auf geometrischem gebiete bilden.

Da eine solche ausbildung aber nicht allein für den geometrischen unterricht, sondern auch wie bereits gesagt für die ganze geistesentwicklung des menschen von der grösten bedeutung ist, so ist sie ein gegenstand des nachdenkens für viele pädagogen gewesen. Pestalozzi war wohl der erste, der bis auf principien zurückgehende erwägungen in dieser sache anstellte; er nannte die ersten mittel, die anschauung beim schüler zu bilden, das ABC der anschauung. wegen der wichtigkeit dieser idee stelle ich mir die aufgabe, die idee eines ABC der anschauung, ihre begründung durch Pestalozzi und ihre weiterentwicklung zu behandeln.

Pestalozzi nennt die anschauung das absolute fundament aller erkenntnis (wie Gertrud ihre kinder lehrt s. 115; 139. ausgabe von Reklam p. 991, 992). Er ist aber durchaus nicht der erste, der diesen satz aufstellte. Bacon war es, welcher in seinem Novum organum die anschauung der uns umgebenden welt und die darauf begründete experimentelle erforschung ihrer gesetze laut forderte und ihre resultate als das sicherste wissen bezeichnete. und in der that sind wir auf dem von B. gewiesenen wege dahin gekommen, nicht allein die auszerordentliche wichtigkeit der anschauung zu erkennen und anzuer-

kennen, viel besser als es die scholastiker bei einer mangelhaften kenntnis der functionen des menschlichen gehirns (geistes) überhaupt vermocht hätten, sondern wir stimmen jetzt auch darin überein, dasz für unsere geistige ausbildung das grundlegende unsere sinneseindrücke sind. ob wir nun mit Locke annehmen, dasz vor der ersten wahrnehmung in unserm geiste nichts sei und alles geistige leben und sein erst aus den wahrnehmungen geboren werde, oder mit dem idealisten Kant, dasz wir begriffe a priori besäszen; immer sind es die sinneseindrücke, welche uns den eigentlich zu verarbeitenden stoff, woraus unser wissen sich aufbaut, liefern. von den sinnen aber ist der gesichtssinn der wichtigste, mit welchem die andern sinne wegen des durchgreifenden einflusses auf die auffassung der auszenwelt kaum den vergleich aushalten. daher ist das anschauen die für unser geistesleben wichtigste sinnliche thätigkeit, und die anschauung ist für Bacon der ausgangspunkt jedes naturphilosophen. dasz sie es auch für jeden pädagogen ist, hat er selbst nicht gesehen, aber, angeregt durch Bacons schriften, Comenius, nach ihm fast alle bedeutenden pädagogen: wie Francke, Rousseau, Basedow. aber in den mitteln des anschauungsunterrichts giengen jene männer sehr weit auseinander; indem sie nemlich in diesem punkte nur die forderungen (Raumer, geschichte der pädagogik) des Com.: 'anfangs übe man die sinne. mit realer anschauung, nicht mit verbaler beschreibung der dinge musz der unterricht beginnen', erfüllten, über die tiefern gründe derselben aber keine untersuchungen anstellten, musten sie in der art und weise, ihr ziel zu erreichen, je nach ihren sonstigen bestrebungen sich unterscheiden. zwar erkannten sie wohl, dasz nicht das blosze sehen in betracht komme, nicht das träumerische schauen des knaben in die natur, sondern ein thätiges schauen, ein absichtliches verweilen und ein erfassen des gesehenen gegenstandes. aber keiner stellte sich die frage: wie wir den gegenstand durch unser auge 'geistig erfassen', oder wie eine klare vorstellung sich in uns erzeugt, ferner die (für uns) wichtigere, welches lehrverfahren daraus folge und endlich, welche stoffe am geeignetsten sind, die schüler zu einem solchen anschauen zu bringen. Pestalozzi hat diese fragen sich gestellt; die beantwortung der letzten liefert uns sein ABC der anschauung.

P. geht bei diesen seinen fundamentalen untersuchungen vom grundsatze aus, dasz die mechanische form alles unterrichts den ewigen gesetzen zu unterwerfen sei, nach welchen der menschliche geist sich von sinnlichen anschauungen zu deutlichen begriffen erhebt (ao. s. 71). welches aber sind diese gesetze? er entwickelt sie, indem er den bildungsprocess einer klaren anschauung und des begriffs untersucht. diese gesetze sind von der natur unseres geistes abhängig, und so wird die ausbildung unseres geschlechts durch die natur unseres geistes bestimmt. je gröszer also die kenntnis der psychischen gesetze, welche unser denken beherschen, ist, desto klarer wird die pädagogik ihre forderungen aussprechen können. deshalb unternahm

es P. 'das wesen der naturgesetze, auf denen jene sätze beruhen, aufzustellen' (s. 77), obgleich er meinte, 'dasz er für das eigentliche philosophieren schon seit seinen 20r jahren zu grunde gerichtet sei' (s. 80). als er aber seine resultate auf die elementaren unterrichtsfächer (lesen usw.), welche die erfahrung von jahrtausenden dem menschengeschlecht zur entwicklung seiner anlagen an die hand gegeben', anwandte, entwickelte sich bei ihm 'eine durch sich immer mehrende erfahrung begründete überzeugung, dasz jene gar nicht als die elemente der kunst und des unterrichts angesehen werden können, sondern dasz sie weit allgemeineren ansichten des gegenstandes untergeordnet werden müsten' (s. 81). er suchte also einen allgemeinen psychologischen ursprung der kunstmittel des lesens, schreibens usw. und die allgemeinen mittel der verdeutlichung unserer anschauungserkenntnisse und fand, mehr durch eine erleuchtung 'innerhalb seiner dunklen ideen und den elementen des unterrichtes' (s. 81), als durch philosophisches nachdenken, dasz die elementarmittel des unterrichts zahl, form, sprache seien. das erste und vorzüglichste elementarmittel unserer erkenntnis ist die form (s. 149), und die vorzüglichsten elementarmittel der erziehung sind also diejenigen, welche die kinder befähigen formen aufzufassen und festzuhalten. diese bilden das ABC der anschauung im engeren sinne (s. 138) und sollen der gegenstand unserer betrachtungen sein. dieses ABC der anschauung aber ist für Pestalozzi das quadrat und die durch 1—9 gleich weit von einander entfernte parallelen zu den seiten desselben in ihm entstehenden abteilungen; die anzahl derselben steigt bis 100. sie sind für P. 'ausmessungsformen', und es wird eine genaue kenntnis ihrer entstehung und des verhältnisses ihrer seiten, also auch der geraden linie und deren einteilungen 'in ihrer stehenden und liegenden richtung' (p. 118) erfordert. die abteilungen des vierecks erzeugen dann sichere bestimmungs- und ausmessungsformen ihrer winkel, sowie des runds (des kreises) und aller bögen'. wie dem kinde dies beigebracht werden soll, beschreibt P. genau s. 118. den hauptnachdruck legt er darauf, dasz das kind sich über alle verhältnisse dieser einfachen figur klar ausdrücken kann, wie? möge gezeigt werden am zweiten quadrat der fünften reihe, d. h. demjenigen, das horizontal in zwei, vertical in fünf gleiche streifen zerschnitten wird: jeder teil ist $^1/_{10}$ des ganzen quadrats. die breite jedes teils ist $^1/_5$ der seite des quadrats, die höhe ist $^1/_2$. da $^1/_5 = {}^2/_{10}$, $^1/_2 = {}^5/_{10}$ ist, $^2/_{10}$ aber 2 mal der 5e teil von $^5/_{10}$, so ist die breite jedes teils 2 mal dem 5n teil seiner höhe gleich. dann werden zwei neben oder über einander liegende dieser rechtecke betrachtet und mit diesen ebenso verfahren. aber nicht allein kennen und benennen soll das kind diese figuren und ihre teile, sondern auch nachzeichnen. die correcturen geschahen, wie uns Herbart erzählt, vermittelst durchsichtiger hornblättchen, auf welchen eben jene figuren eingeritzt sind, die kinder sollen durch diese mittel dahin gebracht werden, über zahl und masz in jeder form sich be-

stimmt ausdrücken und sie selbst darstellen zu können. 'die also entwickelte ausmessungskraft aber erhebt das schweifende anschauungsvermögen unserer natur zu einer bestimmten regeln unterworfenen kunstkraft, woraus die richtige beurteilungskraft der verhältnisse aller formen entspringt'. wenn aber, so wird weiter geschlossen, die anschauung das fundament aller erkenntnis ist, so ist die richtigkeit der anschauung das eigentliche fundament des richtigen urteils (s. 115). 'ein jedes kind kommt also durch diese kunst auf die einfachste art dahin, jeden gegenstand in der natur nach seinem äuszeren verhältnis und nach demjenigen seiner beziehungen auf andere richtig beurteilen und deshalb sich über denselben bestimmt ausdrücken zu können; es kommt dahin, dasz, wenn es irgend eine form ansieht, es nicht nur das verhältnis der höhe gegen die breite derselben, sondern auch das verhältnis einer jeden einzelnen abweichung seiner form von dem gleichseitigen viereck in schiefe und bögen genau bestimmen und mit dem namen benennen kann, durch welchen die abweichung in unserm ABC bezeichnet wird.' 'es ist unaussprechlich, fügt P. hinzu, zu welchen resultaten diese entwickelte kraft die kinder emporhebt. ich habe kinder nach diesen grundsätzen geführt und meine theorie ist mir selbst nichts anderes als ein resultat meiner hierüber entscheidenden erfahrung.' 'auf diese weise, sagt er an anderer stelle (s. 148) zusammenfassend, erhebe ich, nachdem ich die einfache anschauung als absolutes fundament aller sinnlichen erkenntnis festgesetzt, die anschauung zur anschauungskunst d. h. zum mittel, die gegenstände als gegenstände meines urteils und meiner kunstfertigkeit ins auge zu fassen.'

Die kraft und begeisterung, mit welcher Pestalozzi seine reformatorischen ideen aussprach, sicherten ihnen einen bedeutenden eindruck bei allen pädagogen Deutschlands; und es ist deshalb anzunehmen, dasz seine versuche vielfach nachgeahmt und besprochen worden sind; die armut der Straszburger universitätsbibliothek an pädagogischen werken hat mir leider kein material in dieser richtung geliefert.

Unter die ersten, welche den gedanken des ABC der anschauung aufgriffen und ihre vorschläge zur verwirklichung veröffentlichten, gehört J. Fr. Herbart; seine schrift 'Pestalozzis idee eines ABC der anschauung' erschien bereits 1802, während die eigentlichen lehrbücher Pestalozzis erst 1803 die leitenden gedanken, welche er in der schrift: 'wie Gertrud ihre kinder lehrt' niedergelegt hatte, verwirklichten. diese interessante arbeit des 26jährigen H. ist reich an feinen und ausgezeichneten bemerkungen und das beste, was ich über die bildung der anschauung gelesen. in ihrer einleitung wird nachgewiesen, dasz die anschauung der bildung fähig ist, welchen pädagogischen wert die gebildete anschauung besitzt, und dasz die bildung des anschauens in die sphäre der mathematik fällt. wenn sich nemlich die bildung der anschauung als eine sache der erziehung darstellt, so musz für anfangsübungen sorge getragen oder ein ABC

der anschauung aufgestellt werden, und da diese übungen planmäszig geschehen sollen, so musz sie auf begriffen aufgebaut werden, und diese begriffe, welche innerhalb des gebietes der formen und gestalten liegen, gehören der mathematik an; auch sind dieselben nötig, so fern der lehrer und schüler über das, was sie thun, hin und wieder reden wollen' und wenn durch worte die genauigkeit der auffassung des schülers geprüft werden soll. Herbart kommt zu dem schlusz, dasz diese elementaren übungen die anschauung bilden, der erziehung helfen und die mathematik vorbereiten sollen. (II s. 103 vgl. ausgabe von Bartholomäi II s. 79—180.) ob aber und in wie fern es überall möglich sei, die bildsamkeit des anschauens unter das gebot der lehre zu bringen, blieb noch im dunkeln, ehe nicht die natur des anschauens tiefer ergründet wurde. deshalb gibt H. als ersten teil seiner arbeit die grundlinien einer theorie der anschauung und zwar läszt er sich nicht auf eine physiologisch-psychologische erklärung des sehactes ein, sondern nur auf die art des anschauens oder der fixierung des sichtbaren. wir sehen, führt er aus, von jedem körper ein flächenbild; aus der fläche aber, in welcher wir ihn und die ihn umgebenden körper sehen, müssen seine grenzen durch einen eignen act der aufmerksamkeit herausgehoben werden. dabei ist nun die menge und art des aufgefaszten eine sehr wechselnde; eine scharfe auffassung wird nur erzeugt werden, wenn das auge von den farben abstrahierend die formen zu verfolgen und einzufangen strebt. thut es dies, so ist doch noch des stärker aufgefaszten bald mehr, bald weniger; 'zuweilen sucht sich das auge auf einzelne punkte zu concentrieren, bald wandert es hier und dort umher, bald nimmt es des vorhin einzeln betrachteten eine kleine, bald eine gröszere — bald eine noch gröszere menge, endlich das ganze zusammen. ein solches zusammennehmen aller teile eines dings und weglassen alles übrigen zugleich sichtbaren, das ist es ohne zweifel, wodurch die gestalt dieses dinges gefunden wird.' diese thätigkeit ist also eine sehr verwickelte und darum schwierige, und nur der künstler kommt mit dem artikulieren der gestalt gänzlich zustande, aber der gemeine blick schwebt irr und unbestimmt in der mitte umher, zweifelt, wie er sich teilen, zweifelt, wie er das geteilte verbinden soll. 'vielleicht gibt sich der ungeübte dem vergnügen hin, an den sanften krümmungen auf und abzuschweifen, spielt so durch die gestalt hin und empfindet auf diese weise wirklich den reiz des schönen.' 'aber der fehler, den er macht, wird sich offenbaren, wenn er sich zum nachzeichnen setzt, denn, will er auf dieselbe weise reproducieren, wie er aufgefaszt hat, will er den griffel ebenso sanft wie vorhin das auge gleiten lassen, so ist es unmöglich, dasz er nicht bei der ersten krummen linie, deren flusz er nachzubilden denkt, in einen beträchtlichen fehler verfalle, denn eine krumme linie ändert ihre richtung bei jedem einzelnen punkt nur unendlich wenig; wer also von punkt zu punkt fortgeht, bei dem häufen sich die kleinen fehler und bringen so unmerklich einschleichend das ganze aus seiner lage.' wegen jener schwierig-

keit musz man von den einfachsten bestandteilen der formen ausgehen, wegen dieser gefahr die entlegensten punkte der gestalt combinieren und die von ihnen bestimmte figur auffassen. die einfachste figur aber ist das dreieck; die dreiecke können als die grundbestandteile der formen angesehen werden. die vorübungen werden also darin bestehen, alle dreiecksformen anzuschauen und begrifflich aufzufassen. letzteres besorgt die trigonometrie und zwar nimmt sie ihre grundbegriffe vom rechtwinkligen dreiecke. die versinnlichung trigonometrischer lehren wird also den stoff zu unsern vorübungen liefern, und vom rechtwinkligen dreiecke ist auszugehen. für diese sowohl, als auch für die allgemeinen stellt Herbart eine reihe von musterdreiecken auf, deren vollständige bewältigung das ziel des ABC der anschauung ist. dieses denkt sich Herbart den knaben im achten, neunten und zehnten jahre gelehrt, nachdem schon vorher das kind ganz auf die Pestalozzische weise durch freihandzeichnen von geraden in allen lagen, von kreisen und winkeln gelernt hatte in verbindung mit sprachübungen. die eigentliche darstellung dieses ABC der anschauung habe ich nur angedeutet, da er selbst auf dieselbe kein solches gewicht legt, als auf die anerkennung der voraufgehenden deductionen, und nicht etwa ein lehrbuch schreiben wollte, sondern einen versuch der ausführung, 'den man nach gutdünken gebrauchen möge.' er erwartet hier vieles von der pädagogischen gewandtheit (s. 115) und kraft des lehrers: 'nicht ohne mühe wird der lehrer die übersicht der möglichen dreiecke den kindern deutlich machen. aber die mühe wird durch den unschätzbaren vorteil belohnt werden, dasz die kinder sich üben, mit stetigem blick ein feld von begriffen vollständig zu durchlaufen. diese verstandesübung, welche von combinatorischer art ist, musz gelehrt werden, denn auch gebildete köpfe pflegen ihrer nicht von selbst mächtig zu sein' (s. 137).

Herbart ist zu der uns vorliegenden schrift durch die ideen Pestalozzis über die anschauung angeregt worden, wie ihr titel deutlich zeigt; sie selbst aber ist selbständig in allen ihren ausführungen. beide pädagogen stimmen überein in den grundlegenden ansichten, dasz die anschauung das fundament aller erkenntnis sei, dasz der elementarunterricht nicht nur sinnlich, sondern auch intellectuell anschaulich sein soll, dasz die klarheit und schärfe der anschauung, die leichtigkeit der auffassung eines grö̈szern ganzen, die sicherheit im erkennen wesentlicher teile und die fähigkeit zu einer geordneten gliederung des angeschauten nur durch besondere übungen erlernt werden können. sie sind also zweige desselben stammes, und da von diesen sätzen nach unserer ansicht jeder versuch einer bildung der anschauung ausgehen musz, so haben wir sie oben ausführlich dargelegt. die mittel aber, ihre resultate in die wirklichkeit umzusetzen, sind von der nachwelt so wenig anerkannt worden, dasz jetzt schwerlich noch ein pädagoge nach der Pestalozzischen oder Herbartschen methode unterrichtet, abgesehen von den anfangsübungen, welche

auch beiden gemeinschaftlich sind. der beweis ist aber gebracht, dasz die ideen beider einer verwirklichung sehr wert wären. es zeigt sich deutlich, wie schwer es ist, pädagogische theorie in die wirklichkeit umzusetzen. schon darin unterscheiden sich beide, dasz Pestalozzi die von ihm vorgeschlagenen übungen viel zu sehr überschätzte, indem er glaubte, dasz durch sie allein beinahe eine scharfe und richtige urteilskraft erzeugt werden könnte (vgl. oben), während Herbart betont, dasz jeder einzelne unterrichtszweig für die gröste anschaulichkeit zu sorgen hätte, dasz jedoch vorher besondere übungen nötig seien.

Diese übungen sind nun von Pestalozzi unzweifelhaft ganz falsch gewählt worden. indem er nemlich seine lehre als 'eine anschauungslehre der maszverhältnisse' ausbildete, dadurch dasz er behauptete, dasz das quadrat und seine einteilungen die eigentlichen ausmessungsformen seien, legt er dem messen für die bildung der anschauung eine wichtigkeit bei, welche es entfernt nicht besitzt. die form hängt im wesentlichen gar nicht von ihrem flächeninhalt ab, sondern von dem verhältnis ihrer seiten und von ihren winkeln; der inhalt einer figur ist zwar eine eigenschaft derselben, aber für die form so wenig bestimmend, dasz die allerverschiedensten figuren denselben flächeninhalt besitzen können. Pestalozzis praktische vorschläge waren ebenso unglücklich, als diejenigen im buche der mutter für die ersten sprachübungen des kindes, wo er dafür die benennung der glieder des kindlichen leibes forderte.

Gegenüber den Herbartschen ausführungen wollen wir, so sehr er uns in vielem überzeugt hat, hier nur einwenden, dasz die von ihm vorgeschlagenen übungen nur von sehr begabten 8—10jährigen knaben bewältigt werden können, während sich dieselben nicht entsprechend erleichtern lassen, da er mit recht darauf hält, dasz das ganze gebiet der begriffe in combinatorischen übungen durchlaufen werden musz. ehe ich nemlich kritisch auf seine ideen eingehe, will ich das ABC der anschauung in seiner geschichtlichen entwickelung weiter verfolgen. nur einen weitern versuch einer allgemeinen behandlung dieses themas — die geometrische formenlehre kommt später — habe ich gefunden, das ABC der anschauung von A. Lindner. dieser rühmt sich bedeutender verbesserungen (jahrbuch des vereins für wissenschaftliche pädagogik 1871), aber wesentlich neu ist nur die einführung von zwei zu einander senkrechten axen, auf welche die figuren bezogen werden, und auch dies scheint mir eine rein äuszerliche anwendung der bekannten Descartesschen analytischen methode auf das vorliegende problem zu sein.

Wir sehen, dasz die forderungen eines ABC der anschauung, welche Pestalozzi mit so hoffnungsreichen 'kraftworten' ausgesprochen hat, weder durch ihn, noch durch seinen bedeutendsten anhänger, Herbart, erfüllt wurden. und doch ist ein solches ABC notwendig, wenn man an der bildung der anschauung festhält. denn das ABC wird nicht etwa dadurch ersetzt, dasz seine einzelnen buchstaben

von den einzelnen fächern herbeigeschafft werden, auch wenn dieselben mit der grösten anschaulichkeit und untereinander nach einheitlichem plane betrieben werden; vielmehr könnte leicht nachgewiesen werden, dasz dieselben eine bereits geübte auffassung voraussetzen. das bedürfnis eines ABC der anschauung erkennen wir also an, aber nicht die praktische gestaltung dieses ABC durch Herbart. deshalb sehen wir uns veranlaszt seine ansichten kritisch zu untersuchen. Herbart folgert: die elemente der figuren, die dreiecke, müssen in einem ABC der anschauung zuerst behandelt werden und zwar planmäszig, dh. ihre eigenschaften müssen begrifflich gefaszt werden; denn alles was planmäszig geschieht, geschieht nach begriffen. dieser satz, welcher gewis gilt für ein wissen, das nur durch den verstand erfaszt wird, wie grammatik, bedarf eines beweises, sobald die ausbildung des wissens oder könnens die thätigkeit eines unserer sinne wesentlich in anspruch nimmt. das musikalische gehör wird im gesangsunterricht der volksschule planmäszig ausgebildet, ohne dasz einer der begriffe terz, accord usw. definiert werden. unser ziel ist die ausbildung der anschauung, und es kann nicht zweifelhaft sein, dasz dasselbe erreicht ist von demjenigen, der eine gesehene form aus dem gedächtnis nachzeichnen kann; und wenn einem stummen das wasser im munde zusammenläuft bei der erinnerung an essig, so ist dessen anschauung gewis probefest, auch wenn er sie nicht in worte umsetzen kann. lassen wir also die knaben das angeschaute nachbilden und so die schärfe ihrer auffassung controlieren, anstatt wie Herbart viele schwere mathematische begriffe einzuführen, 'um hin- und widerreden zu können'. es wird eingewandt werden, dasz dies zu einem mechanischen nachbilden führt, dasz der unterricht rein sinnlich, nicht intellectuell anschaulich wird. abgesehen davon, dasz diese begriffe nicht mit der nötigen schärfe geschieden sind; abgesehen davon, dasz das denken nicht an der form, sondern viel eher an die materie der angeschauten körper anknüpfen wird, wird das denken, welches Herbart an seinem dreieck übt, nemlich das schätzen der verhältnisse der seiten und der grösze der winkel beim anschauen nicht ausgelöst, zumal späterhin, wo 'die harten dreiecke in ein absichtliches vergessen begraben werden sollen' (p. 176). dieses denkende betrachten ist nicht einmal im ABC durchzuführen, sobald zum wichtigsten, nemlich zum aufsuchen derselben in den gestalten der natur übergegangen wird; denn in einer einzigen gestalt werden durch das combinieren der hauptpunkte so viele dreiecke erzeugt, dasz über die einzelnen nicht noch mathematische betrachtungen angestellt werden können. würden wir Herbart jenen satz zugeben, so zwänge er uns, den curs in das gebiet der mathematik zu nehmen. wir haben aber gesehen, dasz es nicht nötig ist alles, was hier gelehrt wird, begrifflich zu fassen; wir gehen noch weiter und behaupten: manches kann hier gar nicht in begrifflicher fassung gegeben werden. jede krumme linie z. b. musz nach Herbart in das netz vieler, eigentlich unendlich

vieler dreiecke eingefangen werden, welche operation, da man sich mit wenigen begnügen musz, nicht eine begriffliche bestimmung der krümmung ist; dieselbe müste vielmehr durch den krümmungskreis geschehen. Monge weist in seiner Géom. descriptive p. 131 in geistvoller weise nach, wie bei den meistern der kupferstichkunst die sich kreuzenden linien der hauptschraffierungen den von der höhern mathematik an geometrischen flächen nachgewiesenen krümmungslinien um so näher kommen, je mehr sich die form der im stich dargestellten fläche einer geometrisch definierbaren form nähert. deshalb kann man sich denken, dasz angehende kupferstecher durch die wiedergabe solcher formen mit den ihnen eingezeichneten krümmungslinien sich heranbilden; aber werden sie deshalb nötig haben die theorie der krümmung der flächen zu studieren? sie werden in der lage des sohnes eines reichen vaters sein, welcher die früchte des väterlichen fleiszes genieszt, ohne diesen jemals nachahmen zu müssen. so ist zu einer scharfen auffassung der gegenstände um uns nicht die geometrische kenntnis der formen, unter welchen sie erscheinen, notwendig. und Herbarts grundgedanke ist auch der, die aufmerksamkeit des knaben dahin zu bringen überhaupt formen zu sehen und dann sie festzuhalten (s. 88); auch würde er selbst einer leichteren und dabei vollständigeren methode gewis den vorzug gegeben haben.

Auszer diesem principiellen einwande, welcher die grundlage der praktischen vorschläge Herbarts bedroht, müssen wir noch zwei andere machen. Herbart geht vom dreieck als der einfachsten figur aus, welche als wahres formelement in allen figuren wiederkehre. zwar wollen wir hier keinen regelrechten angriff auf diesen satz formieren, aber darauf hinweisen, dasz er vergiszt, dasz eigenschaften vorhanden sein könnten, von welchen alle formen oder eine grosze gruppe derselben so sehr beeinfluszt werden, dasz das verständnis für sie im ABC der anschauung gebildet werden müste. eine solche ist die symmetrie. wie sehr unser auge für symmetrische verhältnisse empfänglich ist, beweist der umstand, dasz sehr leicht jede abweichung in der symmetrie entdeckt wird; dasz, so schwer es für unsere hand ist eine streng symmetrische figur zu entwerfen, doch sehr schnell und sicher unser auge jeden fehler der zeichnung uns anzeigt; dasz die körper mit den meisten symmetrieebenen uns die regelmäszigsten und schönsten zu sein scheinen, so dasz die kugel, welche unendlich viele symmetrieebenen besitzt, von den alten als symbol der vollkommenheit betrachtet wurde. und die ersten übungen, welche den schüler zur auffassung der symmetrie führen würden, sind so einfacher natur, dasz sie überhaupt zu den ersten übungen gehören, z. b. wenn die aufgabe gestellt ist, zu der einen gegebenen hälfte einer einfachen symmetrischen figur die andere zu zeichnen. symmetrische verhältnisse beherschen fast alle von unserer hand verfertigten gegenstände, im höchsten grade die werke der architektur, während die natur ihnen nicht so streng unterworfen ist. bei ebenen figuren mit zwei

senkrecht zu einander stehenden symmetrieaxen tritt dann ein beziehen ein, wie es A. Lindner fordert (p. 25). es fällt der methode Herbarts zur last, die symmetrischen verhältnisse der figuren fast nicht berücksichtigt zu haben.

Ferner vermisse ich in den Herbartschen übungen ein einführen des schülers in den raum. ein durch dieselben vorgebildeter besitzt die intellectuelle anschauung für wenige gegenstände; denn studiert und reproduciert er nicht ebene figuren, sondern körperformen, so leisten ihm zwar bei der wiedergabe des flächenbildes seines auges in einem von seiner hand entworfenen flächenbild die von ihm beherschten dreiecke dieselben dienste, wie sonst, aber besitzt er deshalb ein verständnis für die verkürzungen, welche hier auftreten, ein verständnis, welches ihm dasjenige des raumes eröffnen würde? wenn überhaupt ein intellectuelles anschauen der formen beim schüler geweckt werden kann, so könnte es hier am leichtesten geschehen.

Nach dem vorhergehenden wird die von uns entwickelte theorie Herbarts in einem ihrer wichtigsten punkte, seine praktischen vorschläge werden in ihrer ganzen ausdehnung von uns verlassen.

Ich habe oben bereits bemerkt, dasz ich keine weitere originalarbeit über das vorliegende thema gefunden habe. auch Fischer gibt in seinem ausführlichen artikel über geometrische formenlehre (in der encyklopädie des erziehungswesens von Schmid) zwar über vorlagwerke, aber nicht über die eigentliche litteratur notizen. aber vielleicht würde sich eine fernere betrachtung der grauen theorie auch weniger lohnen, als eine prüfung der jetzt bestehenden lehrmethoden, die das ABC selbst oder einen teil desselben enthalten; denn dasz solche schriften, wie die betrachtete von Herbart, dasz die ausführungen von Pestalozzi ihre eindrücke hinterlieszen, war notwendig, bei der groszen pädagogischen bewegung, welche, wie wir alle wissen, in Deutschland Herbart und Pestalozzi erregten. und so sehen wir gerade auf dem gebiete, innerhalb dessen Herbart die lösung zu finden hoffte, nemlich der elementaren geometrie, 'durch die neue pädagogische schule einen fortschritt erzielt, wie er augenfälliger kaum in einem anderen gebiete des unterrichts zu verzeichnen ist', 'als eine errungenschaft der Pestalozzischen zeit und richtung' (Fischer ao. s. 458 und 459). die geometrische formenlehre ist eine vorschule der geometrie und auf den gedanken gegründet, dasz ein 10—12jähriger knabe zu einem wissenschaftlichen unterricht in der geometrie nicht reif ist, d. h. dasz sein anschauungsvermögen, seine vorstellungskraft nicht ausgebildet genug ist und dasz er zu einem solchen unterrichte etwa so schlecht ausgerüstet ist, wie er es wäre zum sprachlichen ohne den schatz von wörtern, redewendungen und sprachgefühl, den er aus dem elternhause mitbringt. als die aufgabe der geometrischen formenlehre gibt Fischer an: 'es soll die befähigung gewonnen werden, erstens gegenstände der sinnlichen wahrnehmung oder der vorstellung bezüglich ihres geometrischen wesens,

also der form, grösze und lage, in der unter gebildeten üblichen sprache so deutlich zu beschreiben, dasz sie auf grund des gehörten oder gelesenen von einem dritten mit sicherheit nachgebildet werden können; desgleichen eine regelrechte beschreibung in eine deutliche vorstellung, nach umständen in eine zeichnung oder in ein modell zu übersetzen, ferner auch die aus diesen übungen unmittelbar sich ergebenden gesetze abzuleiten und in berechnungen und constructionen zu verwenden'. Fischer erwähnt, dasz bei diesem unterricht sich die bemerkenswerte erfahrung herausstellte, dasz in keinem anderen schulfach so wenige fälle von entschiedener natürlicher nichtbefähigung vorkommen, als in der geometrischen formenlehre, während ohne diese das geometrische wissen ein scheinwerk bleibe mit verschwindenden ausnahmen.

Theorie und erfahrung zeigen uns, dasz die geometrische formenlehre den schülern eine reihe von anschaulichen vorstellungen mitgibt als für ein haltbares wissenschaftliches lehrgebäude und dasz sie, soweit es die geometrie betrifft, das ABC der anschauung liefert. aber wir streben, wie auch Fischer und im höchsten grade Pestalozzi, nach einem ABC für alle anschauungen, wir wollen allgemeine übungen, welche allgemeine, allen fächern zu gute kommende resultate liefern. der grund, dasz sich Fischer auf die geometrische formenlehre beschränkt, ist kein anderer, als bei Herbart: 'um hin und wider reden' und so die genauigkeit der auffassung des schülers controlieren zu können, um ein wirkliches wissen zu erzeugen, musz der begriff samt seinem sprachlichen ausdruck, der definition, aus der anschauung entwickelt, die anschauung überhaupt aber zur denkübung emporgehoben sein' (Fischer s. 463). und wenn Fischer noch sagt, dasz 'der act des denkens nicht anders als im wort vollzogen werden kann', so erscheint mir Herbart in der verteidigung seines standpunkts, auf den sich auch Fischer stellt, als der geschicktere. doch glaube ich, dasz derselbe nicht haltbar ist, und habe meine gründe hierfür oben angegeben.

In der that ist ein bedeutender schritt zu allgemeineren übungen bereits im unterrichte unseres nachbarstaates Österreich geschehen, seit dem jahre 1851, in welchem ein neuer unterrichtsentwurf für gymnasien und realschulen die geometrische formenlehre einführte. es scheint nicht vorgesehen gewesen zu sein, dasz sie mit dem freihandzeichnen verbunden würde (vgl. die sehr gediegenen artikel von Gernerth in der zeitschrift f. östr. gymn. von 1851), aber in der folge ist — wenigstens auf der realschule — eine verschmelzung des freihandzeichnens und der geometrischen formenlehre eingetreten, welche beiden zum heile gereichte. männer, welche diesen unterricht genossen haben, rühmten ihn mir wegen der leichtigkeit, mit der jeder ihm folgen konnte und wegen des vergnügens, das er ihnen bereitete, und Hans Januschke, professor an der oberrealschule zu Troppau, bezeichnete mir jene verbindung als 'sehr glücklich'.

Die bildung der anschauung soll beim knaben möglichst früh

geschehen und zwar so, dasz er das verständnis von den formen, welche er betrachtet, erhält, nicht etwa so, dasz durch ein mechanisches üben nur eine gewisse sicherheit im nachbilden von formen erzeugt wird. jenes verständnis kann ein mathematisches d. h. ein auf begriffen gegründetes oder mehr sinnliches sein, d. h. von der art, dasz wir durch unsere sinne formen genau auffassen, auch die natur ihrer verschiedenheit sowohl, als die innere zusammengehörigkeit und die gegenseitige beziehung der teile fühlen und verstehen, dies jedoch nicht in gleichungen fassen und durch lehrsätze belegen können. das erringen aber des mathematischen verständnisses setzt die verstandeskräfte eines alters voraus, in welchem die anschauung schon ausgebildet sein musz. wenn wir dies erwägen und ferner, dasz jene ausbildung nur dadurch möglich ist, dasz wir parallel mit ihr die hand zum nachbilden geschickt machen, so sehen wir ein, dasz ein herbeischaffen des ABC der anschauung aufs innigste mit dem freihandzeichnen zusammenhängen musz. und seitdem P. Schmid in Berlin durch sein werk 'das naturzeichnen' angefangen hat, das zeichnen zur wissenschaft zu machen und 'das freihandzeichnen zu einem sehr wertvollen und fruchtbaren unterrichtsgegenstand entwickelt hat' (vgl. directorenverhandlungen Schleswig Holsteins 1886 s. 143), ist uns der weg zur lösung des problems, das Pestalozzi und Herbart so sehr beschäftigt hat, gewis. es ist ein zeichenunterricht, wie er in folgendem kurz skizziert werden soll (vgl. über ziele und methode des zeichenunterrichts an höheren lehranstalten von Butz a. o. s. 140—192).

Der grundgedanke von Schmid ist: 'das nächste ziel jedes unterrichts soll die entwicklung der geistigen kraft überhaupt sein. diese musz gestärkt und der lernende tüchtig gemacht werden, selbstthätig immer sicherer und leichter das wahre und gute zu finden, und so der höheren bestimmung des menschen näher gebracht zu werden. alle andern zwecke, die auf den bloszen erwerb von fertigkeiten und geschicklichkeiten, von kenntnissen, die im leben sehr nützlich sein können, dergestalt gerichtet sind, dasz diese nur um ihrer selbst willen gesucht und geschätzt werden, stehen in untergeordnetem verhältnisse zu jenen höheren zielen und dürfen nur auf dem wege zu ihm liegen, diesen aber nicht im geringsten unterbrechen.' das ziel eines zeichenunterrichts, wie Schmid ihn erstrebt, gibt Wiese gut an, indem er sagt: 'auf den gymnasien ist das freihandzeichnen die wichtigste übung. schon der anfänger darf nichts zeichnen, ohne vorhergegangene belehrung und erklärung. mit der äuszern ausbildung musz die innere gleichen schritt halten. die hand kann nur darstellen, was das auge sieht, das auge sieht aber nur mit hilfe des verstandes richtig. die nachbildende hand arbeitet also nicht blosz im dienste des auges, sondern auch des verständigen urteils.' (das fassen des sinns beim geiste nach Herbart).

'Nicht als kunst also, sondern als bildungsmittel des geistes wird das zeichnen in der schule aufgenommen und hierzu darf es

nicht als mechanische übung, wie so oft, getrieben werden, sondern als eine gymnastik des geistes, bei welcher der verstand, die phantasie und das allgemeine formengefühl in gleicher weise in anspruch genommen und geschult wird' (W. Stier).

Über die methode vergleiche man 'das lehrbuch des zeichenunterrichts an deutschen schulen' des als pädagogen, wie als künstler gleich rühmlich bekannten F. Flinzer.

Die für einen wissenschaftlichen zeichenunterricht sich ergebende rationelle methode ist kurz folgende: im schulzeichenunterricht ist das hauptgewicht auf das freihandzeichnen zu legen, das in VI und V ausschlieszlich, in IV fast ausschlieszlich, in III überwiegend und in II und I in gleicher stundenzahl mit dem constructiven zeichnen zu betreiben ist. beim freihandzeichnen liegt der schwerpunkt im körperzeichnen, das aber seiner schwierigkeit wegen erst in IV beginnen kann, nachdem die beiden untersten stufen (IV und V) durch das zeichnen von ebenen figuren vorgebildet sind.

Im flächenzeichnen sollen überall die gesetzmäszigen (symmetrischen usw.) figuren berücksichtigt werden. zuerst zeigt der lehrer die vollendete figur, erläutert dieselbe und dann beginnen alle das zeichnen, der lehrer an der tafel, die schüler im heft. den übergang vom zeichnen nach ebenen gebilden zum zeichnen nach vollkörpern bildet dasjenige nach drahtmodellen (von Dupuis eingeführt). die regelmäszigen körper, wie der würfel, bilden den anfang, und die nötigen erklärungen und erläuterungen des körpers gehen hier, wie überall im zeichnen, voran. dann wird zu den vollkörpern fortgeschritten, die perspectivität, die rechtwinklige projection und die schattierungen begonnen. bis dahin (obertertia) ist der unterricht ein massen-, später einzelunterricht; es tritt hier auch das constructive zeichnen hinzu. im freihandzeichnen ist besonders nach gipsabgüssen (ornamenten), später nach einzelnen teilen des menschlichen körpers zu arbeiten. erst in den obersten classen darf nach vorlagen gearbeitet werden.

Leider ist ein solcher zeichenunterricht noch sehr wenig verbreitet und bekannt. referent weist darauf hin, dasz auf 60 preuszischen directorenversammlungen derselbe nur einmal besprochen worden ist.

Das verdienst von Schmid und seinen nachfolgern bleibt nichts desto weniger ungeschmälert; er ist es, welcher die groszen, wenn auch noch unklaren gedanken Pestalozzis zur that machte, welcher das zur wirklichkeit erhob, woran selbst ein Herbart sich umsonst versuchte. möchten diese zeilen ein wenig dazu beitragen, zu zeigen, dasz unsere pädagogische entwicklung seit Pestalozzi auf diesen zeichenunterricht als ein erfordernis eines weiteren fortschritts in der bildung des menschlichen geistes hinweist.

Metz. F. Bücking.

(24.)

DER BIBLISCHE BILDER- UND SENTENZENSCHATZ IN GOETHES SCHRIFTEN.

(fortsetzung und schlusz.)

Matth. 2, 2. 11. 12. den drillingsfr. am Christf. 1814: der abgebildete vergleicht sich billig heil'gem dreikönige, dieweil er willig dem stern, der von osten her wahrhaft erschienen, auf allen wegen war bereit zu dienen. vgl. pilgernde könige, 1 juni 1821: denn am ende sind wir alle pilgernd könige zum ziele. an Schill. 23 dec. 1795: wird sich denn dieser edle Sosias (Cotta) mit seinem golde und silber auf das fest Epiphaniä einfinden? weihrauch und myrrhen wollen wir ihm erlassen. an Willem. 6 jan. 1823: er (Andreä) ist wie die heiligen könige auf einem andern weg in sein land gezogen.

Matth. 2, 6. auf Miedings tod: o Weimar, dir fiel ein besonder loos! wie Bethlehem in Juda klein und grosz.

Matth. 3, 17. tageb. 13 mai 1780: (Batty) das ist mein fast einziger lieber sohn, an dem ich wohlgefallen habe. Faust II 1, 1017: mein lieber sohn, an dir hab' ich gefallen. Faust II 1, 1017: mein lieber sohn, an dir hab' ich gefallen.

†Matth. 4, 3. an Schill. 13 juni 1797: dem herren in der wüste bracht' usw.

†Matth. 4, 5—8, an fr. v. St. 21 sept. 1780: wir stiegen, ohne teufel usw. an dies. 12 apr. 1782: es ist ein erhabenes wundervolles schauspiel usw. vgl. der ewige Jude v. 122 f. Harzr. im wint. 85: schaust aus wolken auf ihre (der welt) reiche und herlichkeit; an H. Meyer 5 juli 1815: man bedarf hier nur eine viertelstunde steigens, um in die reiche der welt und ihre herlichkeiten zu sehen. Faust II 4, 92: du übersahst in ungemessnen weiten die reiche der alten welt und ihre herlichkeiten. an Lav. 9 april 1781: wenn ich vom könig höre usw. W. M. wanderj. I 9: nur geduld usw. Eckerm. III 26 sept. 1827: ich war sehr oft an dieser stelle usw.

Matth. 4, 23. D. u. W. IX: vor ankunft der königin (M. Antoinette) hatte man die ganz vernünftige anordnung gemacht, dasz sich keine misgestaltete person, keine krüppel und ekelhafte kranke auf ihrem wege zeigen sollten. man scherzte hierüber und ich machte ein kleines französisches gedicht, worin ich die ankunft Christi, welcher besonders der kranken und lahmen wegen auf der welt zu wandeln schien, und die ankunft der königin, welche diese unglücklichen verscheuchte, in vergleichung brachte.

Matth. 5, 13. an Kar. Herd. 4 mai 1790: warum soll man nicht alles verehren, was das gemüt erhebt und uns durch's mühselige leben hindurchhilft? wenn ihr das salz wegwerft, womit soll man salzen?

Matth. 5, 17. an Seidel 4 nov. 1786: das gesetz und die proph. usw. s. oben.

Matth. 5, 28. an Zauper 7 sept. 1821: der sehr einfache text dieses weitläufigen büchleins (der wahlverw.) sind die worte Christi: wer ein weib ansieht ihrer zu begehren usw.

Matth. 5, 37. an Boiss. 30 jan. 1826: euer wort sei ja! ja! also ja! und amen. vgl. sprichw. 25.

Matth. 5, 44. biogr. einzelnh., Kotzebue: eines solchen bekenntnisses (dasz er die existenz K.s als ein notwendiges und zwar günstiges ingrediens zu der seinigen betrachte) würde ich mich nun gar sehr erfreuen, wenn ich vernähme, dasz mancher, der sich in ähnlichem falle befindet, dieses weder hochmoralische noch viel weniger christliche, sondern aus einem verklärten egoismus entsprungene mittel gleichfalls mit vorteil anwendete, um die unangenehmste von allen empfindungen aus seinem gemüt zu verbannen: kraftloses widerstreben und ohnmächtigen hasz. und warum sollte ich hier nicht gestehen, dasz mir bei jener groszen forderung, man solle seine feinde lieben, das wort lieben gemisbraucht oder wenigstens in sehr uneigentlichem sinn gebraucht scheine.

*Matth. 5, 45. das göttliche v. 14 f.

Matth. 6, 9. gott, gemüt u. welt 4: das unser vater ein schön gebet, es dient und hilft in allen nöten; wenn einer auch vater unser fleht, in gottes namen, lasz ihn walten.

Matth. 6, 13. Götz II: dergleichen menschen (wie Weislingen) haben selten stärke der versuchung zu widerstehen und niemals kraft sich vom übel zu erlösen. Mar.: darum beten wir um beides. an Fr. Förster 27 sept. 1820: als an der Elb' ich die waffen ihm segnete, dem bekreuzten am Neckar begegnete, da fehlte ihm noch das dritte, der gegensatz der siebenten bitte. sie heiszt: von allem bösen mögest, herr, uns gnädig erlösen! hier heiszt es: gib das beste und mach das leben zum feste!

Matth. 6, 24. an Schill. 5 mai 1798: niemand kann zwei herren dienen und unter allen herren würde ich mir das publicum, das im deutschen theater sitzt, am wenigsten aussuchen. Divan IV 24: niemand diente zweien herren, der dabei sein glück gefunden.

Matth. 6, 28—29. frühling 5: eine kannt' ich, sie war wie die lilie schlank und ihr stolz war unschuld; herrlicher hat Salomo keine gesehn.

Matth. 6, 33. an fr. v. St. 25 jan. 1787: wer Rom gesehen usw. s. oben.

Matth. 6, 34. jahrm. z. Plund. 1773 v. 348: jeder tag seine eigne plage hat. Philine v. 31: jeder tag hat seine plage.

Matth. 7, 9. an Lav. 8 aug. 1780: die ganze welt wünscht nichts mehr als ein bild vom herrn (herzog), und wenn ich dieses jemand anbiete, so ist als wenn sie brot verlangten und ich gäb' ihnen einen stein.

Matth. 7, 15. brief des pastors x 1772: diese nichtswürdigen schmeichler nennen sich Christen und unter ihrem schafspelz sind

sie reiszende wölfe. an Herd. febr. 1776: denn wie im buch geschrieben steht, dasz der wolf in schafskleidern geht, so wird es Euch gar übel stehn als schaf in wolfskleidern zu gehn.

Matth. 7, 20. D. u. W. XVI: so schien man ganz das evangelische wort vergessen zu haben: an ihren früchten sollt ihr sie erkennen!

Matth. 8, 22. an Kneb. 21 juli 1817: nach dem biblischen ausspruch mögen die philosophen ihre philosophen begraben.

*Matth. 8, 24—27. it. reise 13/14 mai 1787: was euch (die verzweifelnden passagiere) betrifft, rief ich aus, kehrt in euch selbst zurück und dann wendet euer brünstiges gebet zur mutter gottes, auf die es ganz allein ankommt, ob sie sich bei ihrem sohn verwenden mag, dasz er für euch thue, was er damals für seine apostel gethan, als auf dem stürmenden see Tiberias die wellen schon in das schiff schlugen, der herr aber schlief, der jedoch, als ihn die trost- und hilflosen aufweckten, sogleich dem winde zu ruhen gebot. (vgl. Eckerm. II 12 febr. 1831: es ist dies eine der schönsten legenden, die ich vor allem lieb habe. es ist darin die hohe lehre ausgesprochen, dasz der mensch durch glauben und frischen mut im schwierigsten unternehmen siegen werde, dagegen bei anwandelndem geringsten zweifel sogleich verloren sei.)

Matth. 9, 17. an Merck G.-jahrb. II s. 225: darum wie es steht sodann geschrieben, im evangelium da drüben, dasz sich der neu most so erweist, dasz er die alten schläuch zerreiszt. ist fast das gegenteil so wahr, dasz alt die jungen schläuch reiszt gar.

Matth. 12, 36. sonett 13: am jüngsten tag, wenn die posaunen schallen, und alles aus ist mit dem erdenleben, sind wir verpflichtet rechenschaft zu geben von jedem wort, das unnütz uns entfallen.

Matth. 12, 49. an seine mutter nov. 1777: ich bin zu gewohnt von dem um mich jetzo zu sagen: das ist meine mutter und meine geschwister.

†Matth. 13, 3 f. Ilmenau (3 sept. 1783) v. 184: so wandle du — der lohn ist nicht gering — nicht schwankend hin, wie jener sämann gieng, dasz bald ein korn, des zufalls leichtes spiel, hier auf den weg, dort zwischen dornen fiel. an Schill. 15 dec. 1795: man sieht, dasz man im litterarischen jenem sämann, der nur säte ohne viel zu fragen, wo es hinfiel, nachahmen soll. an dens. 7 nov. 1798: wer nicht, wie jener unvernünftige sämann usw. D. u. W. XIV: wer sittlich wirkt, verliert keine seiner bemühungen; denn es gedeiht davon weit mehr, als das evangelium vom säemanne allzu bescheiden eingesteht. an Schultz 19 juli 1816: mein kleines heft, die metam. der pfl., fiel vor 25 jahren rechts und links in die dornen und die steine.

Matth. 13, 9. sprichw. 48: wer ohren hat, soll hören!

*Matth. 13, 57. Götz I: der prophet gilt usw.

Matth. 16, 24. an Kneb. 2 apr. 1785: ich habe auf dies capitel (groszpolitischer versuche unserer prinzen) weder barmherzigkeit,

anteil, noch hoffnung und schonung. befleiszige Dich das kreuz auf Dich zu nehmen und mir nachzufolgen.

Matth. 18, 3. Werther 29 juni 1771: immer, immer wiederhol' ich die goldnen worte des lehrers der menschen: wenn ihr nicht werdet wie eines von diesen!

Matth. 19, 14. an fr. v. St. 22 sept. 1781: Christus hat recht uns auf die kinder zu weisen, von ihnen kann man leben lernen und selig werden.

Matth. 21, 17. an Herd. febr. 1776: und wie denn unser herr und Christ auf einem esel geritten ist, so werdet ihr in diesen zeiten auf hundert und fünzig eseln reiten, die in Eurer herlichkeit diöces erlauern sich die rippenstösz'.

Matth. 21, 42. an Leonh. 18 oct. 1816: möge es Ihnen gelingen den eckstein, den die bauleute verwarfen, an der rechten stelle zu gründen.

Matth. 25, 33 f. Ven. epigr. 49: böcke, zur linken mit euch! so ordnet künftig der richter, und ihr schäfchen, ihr sollt ruhig zur rechten mir stehn! doch eins ist noch von ihm zu hoffen, dann sagt er: seid, vernünftige, mir grad' gegenüber gestellt!

Matth. 26, 39. Werther 15 nov. 1772: und ward der kelch dem gott vom himmel auf seiner menschenlippe zu bitter, warum soll ich grosz thun und mich stellen, als schmeckte er mir süsze.

*Matth. 27, 42. 46/7. an fr. v. St. 29 oct. 1780: so geht's dem, der still vor sich leidet usw. Werther 15 nov. 1772: mein gott! mein gott! warum hast du mich verlassen? und sollte ich mich des ausdrucks schämen, sollte mir's vor dem augenblick bange sein, da ihm der nicht entgieng, der die himmel zusammenrollt wie ein tuch?

Marc. 9, 50. an Zelt. 16 dec. 1829: Du wirst mir meine retardation (verzögerte absendung einer messerspitze steinsalz von der Stotternh. saline) verzeihen, um das bröselein salz im evangelischen sinne aufzunehmen, wie geschrieben steht: habet salz bei euch und friede unter einander.

Marc. 10, 23. aus G.s brieftasche I 1775: denn wie geschrieben steht, es sei schwer, dasz ein reicher in's reich gottes komme, ebenso schwer ist's auch, dasz ein mann, der sich — an der flitterherlichkeit der neuen welt ergötzt, ein gefühlvoller künstler werde.

Marc. 14, 41; Matth. 6, 10. Götz V: meine stunde ist kommen. ich hoffte, sie sollte sein wie mein leben. sein wille geschehe.

Luc. 2, 29—30. wahlverw. II 8: und Sie, mein würdiger altvater, können nunmehr mit Simeon sprechen: herr, lasz deinen diener in frieden fahren; denn meine augen haben den heiland dieses hauses gesehen.

*Luc. 2, 49. an J. Fahlm. 5 jan. 1776: macht mir's (mit dem gelde) richtig; denn ich musz sein in dem, was meines vaters ist. it. reise 28 sept. 1787: so lebe ich denn glücklich usw.

Luc. 4, 23. D. u. W. XV: ich hatte jung gar oft erfahren, dasz

in den hilfsbedürftigsten momenten uns zugerufen wird: arzt, hilf dir selber. vgl. an fr. v. St. 29 oct. 1780: du hast andern geholfen, hilf dir selber.

Luc. 7, 9. an Schill. 12 oct. 1796: heil unserer freundin S., dasz sie unsere gedichte abschriftlich verbreiten und sich um unsere aushängebogen mehr als wir selbst bekümmern will! solchen glauben habe ich in Israel selten funden.

Luc. 7, 36 f. W. M. lehrj. VIII 7: sie ist — auf dem wege zur heiligkeit. es ist freilich ein umweg, aber desto lustiger und sicherer, Maria von Magdala ist ihn auch gegangen und wer weisz, wie viel andere. — Faust II 5, 979 f.: bei der liebe, die den füszen deines gottverklärten sohnes thränen liesz zum balsam fließen trotz des pharisäerhohnes; beim gefäsze, das so reichlich tropfte wohlgeruch hernieder, bei den locken, die so weichlich trockneten die heiligen glieder (— gönn auch dieser guten seele — dein verzeihen angemessen!)

Luc. 7, 47. an Schultz 8 sept. 1823: indessen hab' ich viel menschen gesehen, in gar manche zustände hineingeblickt, auch vieles genossen, und nach dem texte der heiligen schrift musz mir viel verziehen werden; denn ich habe viel geliebt.

Luc. 8, 15. an Ph. Seidel 15 mai 1787: was Du mir von den übrigen verhältnissen schreibst, werde ich in einem feinen herzen bewahren und frucht tragen lassen.

Luc. 8, 30—33. an F. H. Jac. 26 sept. 1785: nun — da es geschehen (dasz Du den Prometheus mit meinem namen hast drucken lassen), mag denn die legion ausfahren und die schweine ersäufen.

Luc. 10, 30—37. an Kraft 2 nov. 1778: nehmen Sie diesen tropfen balsams aus der compendiösen reiseapotheke des dienstfertigen Samariters, wie ich sie gebe. Werther dec. 1772: ach, ich wollte, ihr begrübt mich am wege, oder im einsamen thale, dasz priester und levite vor dem bezeichnenden stein sich segnend vorübergiengen, und der Samariter eine thräne weinte.

Luc. 10, 40—42. an fr. v. Stein märz 1785, Fiel. II n. 613: ich habe allerlei zu schaffen, wie Martha. an Schill. 2 dec. 1803: hätten Sie nicht für jetzt das bessere teil erwählt, so würde ich Sie bitten usw.

Luc. 13, 6 f. der ewige Jude 235 f.: sie kamen immer näher an (die stadt), sah' immer der herr nichts seinig's dran. sein innres zutraun war gering, als wie er einst zum feigbaum gieng; wollt aber doch eben weitergehn und ihm recht unter die äste sehn.

Luc. 14, 16. 23. an fr. v. St. 13 dec. 1781: auf den sonntag gibt der herzog ein gastmahl, um dem vater im himmel auch einmal gleich zu werden, nur mit dem unterschiede, dasz die gäste von den zäunen gleich anfangs mit auf dem fourierzettel stehen.

Luc. 14, 21. mamsell N. N. 1774: ihr herz ist gleich dem himmelreich; weil die geladnen gäste nicht kamen, ruft sie zum feste krüppel und lahmen.

Luc. 15, 4—6. an Herd. u. fr. 20 juni 1784: ich gehe hier wie ein verlorenes schaf und finde nicht, was meine seele sucht. an Kneb. 23 jan. 1808: hier ist das Schlegelsche kunstwerk, das als ein verlorenes schaf zu seinem herrn endlich zurückkehrt.

Luc. 15, 7. der gott u. die baj. v. 97: es freut sich die gottheit der reuigen sünder. d. Parn. v. 224: wenn sich der verirrte findet, freuen alle götter sich. an Eichst. 15 sept. 1804: jede rückkehr vom irrtum bildet mächtig den menschen im einzelnen und ganzen aus, so dasz man wohl begreifen kann, wie dem herzensforscher ein reuiger sünder lieber sein kann als neun und neunzig gerechte. unterh. d. ausgew.: der gute mensch, der ohne auffallende abweichung vom rechten pfade vor sich hinwandelt, gleicht einem ruhigen lobenswürdigen bürger, da hingegen jener als ein held und überwinder bewunderung und preis verdient, und in diesem sinne scheint das paradoxe wort gesagt zu sein, dasz die gottheit selbst an einem zurückkehrenden sünder mehr freude habe, als an neun und neunzig gerechten.

Luc. 15, 8—9. an Kestn. 25 dec. 1779: der x kerl in Gieszen (Chr. H. Schmid), der sich um uns bekümmert wie das mütterlein im evangelio um den verlorenen groschen und überall nach uns leuchtet und stöbert — der kerl ärgert sich, dasz wir nicht nach ihm sehen.

Luc. 15, 15 f. an Reinh. 7 oct. 1810: wenn ich einen verlorenen sohn hätte, so wollte ich lieber, er hätte sich von den bordellen bis zum schweinkoben verirrt, als dasz er in dem narrenwust dieser letzten tage sich verfinge; denn ich fürchte sehr, aus dieser hölle ist keine erlösung.

Luc. 16, 8. an Herd. 10 oct. 1788: der Dalberg ist, wie alle schwachen menschen, freilich sehr vergnügt, wenn Du ihm das leben leicht machst, da Du's ihm sauer machen solltest, indes jene (seine begleiterin), die ihm's leicht machen sollte, es ihm lästig macht. ich lobe sie indessen, wie der herr den ungerechten haushalter.

Luc. 16, 19 f. an Kestn. 25 dec. 1772: denkt an mich, das seltsame mittelding zwischen dem reichen mann und dem armen Lazarus. an fr. v. St. 18 sept. 1776: ich möchte jetzt über's evangelium des ersten sonntags nach trinitatis predigen: das sollt ein trefflich stück werden (G. vergleicht damit den bei fr. v. St. weilenden Lenz dem armen Lazarus, der im himmel erquickt wird, sich dem reichen mann, der schmachtend durch eine grosze kluft von den seligen getrennt ist, A. Schöll über G.s geschwister). an Lav. (den lehrer einer ausschlieszenden religion) 9 aug. 1782: es ist hier nicht die rede vom ausschlieszen, als wenn das andere nicht, oder nichts wäre; es ist die rede vom hinausschlieszen, hinaus wo die hündlein sind, die von des herrn tische mit brosamen genährt werden.

Luc. 18, 11. Werther 12 aug. 1771: ihr sittlichen menschen — verabscheut den unsinnigen — geht vorbei wie der priester und

dankt gott, wie der pharisäer, dasz er euch nicht gemacht hat wie einen von diesen.

Luc. 23, 34. an fr. v. St. 24 mai 1776: sie wissen nicht, was sie thun.

Luc. 24, 13. Diné zu Kobl. (1774) v. 28: und wie nach Emmaus weiter gieng's mit geist- und feuerschritten, prophete rechts, prophete links, das weltkind in der mitten.

Joh. 2, 1 f. D. u. W. VIII: als wir (G. und der Dresdner schuster) einig waren, dasz ich bleiben solle, gab ich meinen beutel, wie er war, der wirtin zum aufheben und ersuchte sie, wenn es etwa nötig wäre, sich daraus zu versehen. da er es ablehnen wollte — so entwaffnete ich ihn dadurch, dasz ich sagte: und wenn es auch nur wäre, um das wasser in wein zu verwandeln, so würde wohl, da heut zu tage keine wunder mehr geschehen, ein solches probates hausmittel nicht am unrechten orte sein.

Joh. 3, 8. dreifaltigkeit: nun aber kommt der heilig geist, er wirkt am pfingsten allermeist. woher er kommt, wohin er weht, das hat noch niemand ausgespäht. sie geben ihm nur kurze frist, da er doch erst- und letzter ist.

Joh. 4, 13 (kat. Luth. 4, 3: ohne gottes wort ist das wasser schlecht wasser und keine taufe). an J. Fahlm. apr. 1775: ich habe meine antwort an Fritz (Jacobi) zurückgehalten, denn sie war wirklich mystisch. doch thut's das klare und treffende auch nicht; das ist wasser und keine taufe; wer davon trinkt, den wird's wieder dursten. — Faust II 5, 987 f.: bei dem bronn, zu dem schon weiland Abram liesz die herde führen (Mos. I 12, 6); bei dem eimer, der dem heiland kühl die lippe durft' berühren; bei der reinen reichen quelle, die nun dorther sich ergieszet, überflüssig ewig helle rings durch alle welten flieszet (— gönn' auch dieser guten seele — dein verzeihen angemessen!)

*Joh. 5, 2—4 (Matth. 9, 5). an Kraft 2 nov. 1778: um diesen teich usw. an Reinh. 9 juni 1809: seit einiger zeit befinde ich mich in Jena gleichsam auf dem strande des teiches Bethesda. an Voigt 21 dec. 1815: jederman hält sich überzeugt, dasz, wenn er nicht bei dem neubewegten teiche Bethesda (den in aussicht genommenen gehaltsverbesserungen) gesundet, er wohl zeitlebens kränkeln möchte.

Joh. 6, 47. an F. H. Jac. apr. 1775: o du menschenkind — steht nicht geschrieben: so ihr glaubtet, hättet ihr das ewige leben!

Joh. 6, 65: niemand kann zu mir kommen, es sei ihm denn von meinem vater gegeben. Werther 15 nov. 1772: sagt nicht selbst der sohn gottes, dasz die um ihn sein würden, die ihm der vater gegeben hat.

Joh. 8, 7. D. u. W. VII: die laune des verliebten und die mitschuldigen sind, ohne dasz ich mir dessen bewust gewesen wäre, in einem höheren gesichtspunkt geschrieben. sie deuten auf eine vorsichtige duldung bei moralischer zurechnung und sprechen in

etwas herben und derben zügen jenes höchst christliche wort spielend aus: wer sich ohne sünde fühlt, der hebe den ersten stein auf. Werther 12 aug. 1771: wer hebt den ersten stein auf gegen den ehemann, der in gerechtem zorne sein untreues weib und ihren nichtswürdigen verführer aufopfert?

*Joh. 8, 17. Faust I v. 3013.

Joh. 9, 4. Divan VI 7: noch ist es tag, da rühre sich der mann: die nacht tritt ein, wo niemand wirken kann. an gr. Bernst. 17 apr. 1823: wirken wir — immerfort, so lang' es tag für uns ist.

Joh. 10, 12. Götz III: S. ihr werdet gegen der menge wenig sein. G. ein wolf ist einer ganzen herde schafe zu viel. S. wenn sie aber einen guten hirten haben. G. sorge du. und es sind lauter mietlinge.

Joh. 10, 16. an Kneb. 14 dec. 1822: sprachstudium und anerkennung des nachbarlichen ist zu befördern, damit eine herde unter einem hirten versammelt sei.

Joh. 11, 39. 44. an Kar. Herd. frühl. 1792: zur nachricht, dasz ich zwar aus der antichambre des grabes, dem bett mein' ich, wieder in's gemeine leben wiedergekehrt, aber doch so schnell als jener wirklich begrabene und stinkend gefundene fromme nicht aus den windeln der zweiten kindheit mich auswickeln kann, deswegen auch noch mit halbverhülltem haupte herumwandere.

Joh. 13, 16. an Herder 20 febr. 1785: zu dem ganzen inhalt (des überschickten manuscriptes) sage ich ja und amen. es läszt sich nichts besseres über den text: 'also hat gott die welt geliebt', sagen.

Joh. 16, 16. an Zelt. 22 juli 1816: Cotta hat mir (in Baden) ein quartier bestellt. heute erhalte ich Deinen lieben brief, der mir anzeigt, dasz Du mir in Wiesbaden — gleichfalls ein unterkommen besorgt hast. in meines vaters hause sind viele wohnungen; wer weisz, welche ich beziehen werde, da man mir heute — in Tennstädt das dritte bestellt hat. an gr. Bernst. 17 apr. 1823: in unseres vaters hause sind viele provinzen.

Joh. 16, 21. an Herd. 5 juli 1776: der augenblick des zeugens ist herlich, das tragen und gebären beschwerlich; so aber geboren, ist freude. vgl. Götz IV: da hatte ich freude, als wenn ich einen sohn geboren hätte.

Joh. 19, 5. an Schill. 24 nov. 1797: und dabei soll er (der gehänselte und gehudelte autor) geduldig, seiner hohen würde eingedenk, mit über einander geschlagenen händen wie ein ecce homo dastehen. an Reinh. 2 dec. 1808: also ist das wunderbare wort des kaisers (Napol.: violà un homme), womit er mich empfangen hat, auch bis zu Ihnen gedrungen. Sie sehen daraus, dasz ich ein recht ausgemachter heide bin, indem das ecce homo im umgekehrten sinn auf mich angewendet worden.

*Apostelg. 2, 13. 26, 24. an Schönb. 8 juni 1774: Herder ist in die tiefen seiner empfindung usw.

Apostelg. 3, 6. an Schill. jan. 1805: wenn unsere junge fürstin an dem, was wir mitteilen können, freude hat, so sind alle unsere wünsche erfüllt. unser einer kann immerhin nur mit dem apostel sagen: gold und silber habe ich nicht, aber was ich habe, gebe ich im namen des herrn.

†Apostelg. 10, 11. von d. bauk.: siehe hier in diesem hain usw. Ven. epigr. 61: wie dem hohen apostel usw.

Apostelg. 17, 28. farbenl. § 739: das geeinte zu entzweien, das entzweite zu einigen, ist das leben der natur, — das ein- und ausatmen der welt, in der wir leben, weben und sind.

†Apostelg. 19, 28. an F. H. Jac.: ich bin nun einmal einer der ephes. goldschmiede usw. gedicht: grosz ist die Diana der Eph.

Römer 3, 23. an Bürger 18 oct. 1775: ich habe allerlei geschrieben, das Dir eine gute stunde machen soll. — Sind aber doch allzumal sünder und ermangeln des ruhmes, den wir vor unserer mutter natur haben sollten.

Römer 8, 2. an fr. v. St. 2 apr. 1781: in der Neckerschen schrift (compte rendu) liegt ein ungeheures vermächtnis. der geist macht lebendig und das fleisch ist auch nütze.

Römer 13, 7. Faust I 3964: so ehre denn, wem ehr' gebührt! II 1, 1284.

Korinth. I 3, 19. spr. in pros. 429: es wäre nicht der mühe wert 70 jahre alt zu werden, wenn alle weisheit der welt thorheit wäre vor gott.

*Korinth. I 7, 31. it. reise 23 aug. 1787: die gestalt dieser welt vergeht usw.

Korinth. I 8, 1. Divan IV 9, 2—4: doch das wissen blähet auf. wer im stillen um sich schaut, lernet, wie die lieb' erbaut.

Korinth. I 13, 1. Eckerm. I 25 dec. 1825: Platen fehlt die liebe, und so kommt man in den fall auch auf ihn den spruch des apostels anzuwenden: und wenn ich mit menschen- und engelzungen redete und hätte der liebe nicht, so wäre ich ein tönendes erz oder eine klingende schelle. vgl. Faust I 549: schellenlauter thor.

Korinth. I 14, 34. z. Xen. VII: was waren das für schöne zeiten: in ecclesia mulier taceat! jetzt, da eine jegliche stimme hat, was will ecclesia bedeuten!

Korinth. I 15, 55. poet. ged. über die höllenf. Jesu Chr. 1765, v. 87 f.: du (satanas) glaubtest ihn (Christum) zu überwinden — doch siegreich kommt er dich zu binden: wo ist dein stachel hin, o tod? sprich, hölle, sprich: wo ist dein siegen?

Epheser 6, 12. Faust II 4, 37 f.: als gott der herr — ich weisz auch wohl warum — uns aus der luft in tiefste tiefen bannte usw.: satirische beziehung des vulcanismus auf biblische offenbarung.

Philipp. 4, 7. elegie, 1823, v. 73 f.: dem frieden gottes, welcher euch hinieden mehr als vernunft beseliget — wir lesen's — vergleich' ich wohl der liebe heitern frieden in gegenwart des allgeliebten wesens.

Thessal. I 5, 19. Eckerm. III 11 märz 1832, G. in einem gespräche über die bibel: den geist dämpfet nicht! sagt der apostel.

Petri II 3, 8. Müller unterh. mit G. 23 märz 1830: als ich sagte, es sei schrecklich sich zu sagen, dasz das (gespräch mit Napoleon) schon 22 jahr her wäre, erwiderte er: man musz es sich auch nicht sagen, sonst wäre es zum tollwerden. vor gott sind tausend jahre wie ein tag: warum sollen wir uns nicht auch wie kleine götter darüber hinaussetzen?

*Jacobi 1, 23—24. epistel I 25 f.: doch bald wie jeder sein antlitz usw.

†Judä 1, 9. an Schubarth 21 aug. 1819: übrigens komme ich mir bei gelegenheit usw. zahme Xen. V 35: über Moses' leichnam stritten usw.

Timoth. II 2,5. sprichw. 133: wer redlich ficht, wird gekrönt.

*Apokal. 6, 11. Mignon III 2—5: zieht mir das weisze kleid nicht aus! usw.

Apokal. 14, 3. an W. v. Humb. 8 febr. 1813: es steht geschrieben: selig sind, die im herren entschlafen; aber noch seliger sind die, welche über irgend einen dünkel toll geworden.

Apokal. 22, 1: und er zeigte mir einen lautern strom lebendigen wassers — der gieng vom stuhle gottes. an Schönborn 10 juni 1774: hier (in Klopstocks gelehrtenrepublik) flieszen die heiligen quellen bildender empfindung lauter aus vom throne der natur.

Apokal. 22, 2: auf beiden seiten des thrones stand das holz des lebens, das trug zwölferlei früchte — und die blätter des holzes dienten zur gesundheit der heiden. an Zelt. 16 febr. 1818: da das alles (was ich vom erker des Jenenser schlosses beobachte) auszer windsbraut und wasserrauschen vollkommen tonlos abläuft, so bedarf es wirklich einiger innern harmonie, um das ohr aufrecht zu erhalten, welches blosz möglich ist im glauben an Dich. — Daher nur einige stoszgebete als zweige meines paradieses. magst Du sie mit Deinem heiszen elemente infundieren, so schlürft man's wohl mit behagen und die heiden werden gesund. Apokalypse am letzten v. 2.

Nachtrag.

Genes. 3, 1 f. Ven. epigr. Weim. ausgabe I s. 459: fürchte nicht, liebliches mädchen, die schlange, die dir begegnet; Eva kannte sie schon, frage den pfarrer, mein kind. — z. xen. IV 223: erinnert euch, verfluchtes pack, des paradiesischen falles! hat euch die schöne nur im sack, so gilt sie euch für alles.

Genes. 3, 23. bänkelsängerl. 26 juli 1785: er (gr. Brühl) gräbt und hacket frisch das land, wie's Adam einst befehligt worden.

Genes. 11, 7. sprichw. 66: noch spukt der Babylonsche turm, sie (die parteien) sind nicht zu vereinen. — z. xen. III 153: was auch als wahrheit oder fabel in tausend büchern dir erscheint, das alles ist ein turm zu Babel, wenn es die liebe nicht vereint.

Zu Genes. I 19. an mad. Karsch 17 aug. 1775: vielleicht peitscht mich bald die unsichtbare geiszel der Eumeniden wieder aus meinem vaterland, wahrscheinlich nicht nordwärts, ob ich gleich gern Lot und seine hausgenossen in Eurem Sodom wohl einmal grüszen möchte.

Sam. I 18. an X 6 mai 1774: der dürre teufel (Behrisch) wird sich gefreut haben so unerwartet etwas von seinem ehemaligen Jonathan zu sehen.

Psalm 90, 10. Eckerm. I 27 jan. 1827: man hat mich immer als einen vom glück besonders begünstigten gepriesen, auch will ich mich nicht beklagen und den gang meines lebens nicht schelten. allein im grunde ist es nichts als mühe und arbeit gewesen.

Wernigerode. Hermann Henkel.

33.

DIE NEUESTE SPRACHWISSENSCHAFT UND DIE SCHULE.*

(zugleich: selbstanzeige der 'grammatik des Homerischen dialektes'. Paderborn. 1889. XVI u. 416 s.)

Es ist in diesen jahrbüchern öfter schon die allgemeine sprachwissenschaft zu worte gekommen. ein vertreter dieser gesetzeswissenschaft ist C. Hermann, dessen ruhige, faszliche erörterungen sich vorteilhaft von den vielfach gekünstelten und rechthaberischen kundgebungen der jüngsten schule der sprachforschung unterscheiden. so sei denn auch in dem vorliegenden falle, wo an der hand des neuerschienenen buches des unterzeichneten gezeigt werden soll, in wieweit sich die ergebnisse der jüngsten forschungen für die höhere schule verwerten lassen, der ausgang von der allgemeinen sprachwissenschaft genommen, selbst auf die gefahr hin, dasz schon bekanntes wiederholt werde — wird es doch nicht in der bekannten form wiederholt.

Die allgemeine sprachwissenschaft ist in ihrer form deductiv, da sie urteile von groszem umfange aneinanderreiht, ihrem wesen nach aber ist sie inductiv, sie verwertet das in allen sprachlichen kundgebungen gemeinsame und so wirft das in vielen einzelnen sprachen erkannte ein licht auf eigenheiten einer ganz bestimmten sprache, oder psychologisch gesprochen: manche erscheinungen der einzelsprache werden durch die erarbeiteten allgemeinen urteile appercipiert. zu den aufgaben der allgemeinen sprachwissenschaft gehört zunächst die frage nach dem ursprunge der lautsprache und ihrem verhältnisse zu den übrigen mitteilungen von

---

* man vgl. Cauers aufsatz in diesen jahrb. 1889 s. 24—33 und dessen praef. ad Odysseam 1886, V.

seelenvorgängen, wie sie unter dem namen geberdensprache zusammengefaszt werden können; es ist des weiteren ihre aufgabe das verhältnis von sprache und logik zu erörtern und als drittes möge genannt werden die untersuchung darüber, was denn eigentlich veränderung in der sprache bedeutet.

Über den ersten punkt können wir flüchtig hinweggehen mit der bemerkung, dasz gewisse sprachelemente ihre bedeutung nur erhielten durch vergesellschaftung mit geberden und umgekehrt, dasz formen der lautsprache zu geberdenartigen bestandteilen der sprache sich umwandeln. (man vergleiche diese jahrb. bd. 134 s. 432—437 über das geberdenartige in der sprache von C. Hermann). die zweite aufgabe der allgemeinen sprachwissenschaft ist viel bearbeitet worden und sind misgriffe, die auf vermischung von sprache und logik beruhen, in der wissenschaftlichen litteratur schon ziemlich selten. gleichwohl läszt sich diese aufgabe auf grund folgender erwägungen vielleicht endgültig von allen zweifeln befreien.

Die sprache überhaupt ist eine kundgebung der seele über die art, wie sie entweder das in ihren erfahrungskreis gekommene aufgefaszt hat, oder wie sie in der auszenwelt eine veränderung hervorbringen möchte. in dieser bestimmung liegt das wesen jeder sprache, auch dessen, was man in übertragenem sinne sprache nennt, also der geberdensprache, im besonderen der augen-, der blumen-, der fächersprache. es ist ferner darin ausgesagt über die seelenerregungen, die durch die sprache kundgegeben werden; es sind dies alle unter den geläufigen namen vorstellungen, gefühl und streben befaszbaren. es ist bedacht genommen, dasz man die sprache weder als abbild der erfahrung (der wirklichkeit, des objectes) noch der seelenerregung auffasse, sie ist von beiden verschieden, sie ist eine kundgebung der erregung und diese erregung wird auf die erfahrung durch einen schlusz bezogen. es sind also drei stücke wohl zu scheiden: object, auffassung des objects, kundgebung dieser auffassung. man sieht, die sprache hat es mit der seelischen thätigkeit zu thun wie die logik, während aber die logik das verhältnis dieser seelischen thätigkeit zur wirklichkeit zu untersuchen hat und dabei zu dem ergebnis kommt, dasz ein notwendiger connex zwischen erfahrung und begriff besteht, kümmert die sprache nur die kundgebung der seelischen thätigkeit; diese ist nach dem kreise der sprechenden verschieden und jedem kreise nach ort und zeit eigentümlich; darin liegt das conventionelle der sprache gegenüber dem allgemein gültigen des denkens.

In den letzten worten ist auch schon auf die dritte aufgabe ein ausblick eröffnet. die sprache ist nach der zeit veränderlich; sie kann veränderlich sein, weil sie conventionell ist, es handelt sich nur darum, die bedingungen der veränderungen kennen zu lernen. es gibt deren allgemeine und besondere. die allgemeinen sind offenbar physischer und politischer natur, die

besonderen sind psychologischer art. unter den besonderen bedingungen verstehen wir diejenigen, die man seit etwa 15 jahren lautgesetze nennt. dieser ausdruck hat bekanntlich viel streit erregt. derselbe scheint sich an der so vielgebrauchten und misbrauchten anschauung von der sprache als eines organismus herangebildet zu haben. man nannte die sprache einen organismus nach analogie der natürlichen organismen. die sprache ist aber nicht naturproduct, sondern nur ein mit hilfe eines organismus zu stande kommendes geistesproduct. demnach zerfallen auch die bedingungen des sprachlichen wandels in solche, die vom physischen apparat abhängen und in solche, die mit diesem gar nichts zu thun haben. unter letzteren sind einige, (alles, was man angleichung nennt) besondere anwendungsfälle allgemein psychologischer gesetze, richtiger regelmäszigkeiten, andere sind freie erfindungen der sprechenden. man wird aus dem gesagten einigermaszen verstehen, wie Fr. Müller in Techmers zeitschr. I 211 unter der aufschrift 'sind die lautgesetze naturgesetze?' die 'lautgesetze' mit der mode vergleichen konnte. darum ist aber auch Gerbers versuch, die sprache als kunst zu verstehen, einseitig; man müste denn unter kunst etwas so allgemeines verstehen, dasz es gleichwertig würde mit fähigkeit, wodurch aber jenes wort entwertet würde.

Auf der grenzlinie zwischen den erörterungen, die der allgemeinen sprachwissenschaft angehören und jenen, die einem beschränkten kreis von sprachen zu widmen sind, steht die frage: was ist (sprachliche) form? dasz sprachliche form und die formen des denkens keinen notwendigen zusammenhang haben — diese erkenntnis dürfte wohl gemeingut aller urteilsfähigen geworden sein. es handelt sich vielmehr hier um feststellung dessen, was man meint, wenn man sagt ἐγίγνετο, γέγαασι, γένεα sind formen vom stamme, von der wurzel gn (darüber die in rede stehende grammatik des unterzeichneten s. 141). formen sind gewisse innere (vocalabstufung) oder äuszere (determinierung) veränderungen des lautkörpers zum ausdruck einer sprachlichen kategorie, wie des tempus, genus, modus, numerus, casus. der ursprung der form ist entweder lautsymbolik, d. h. das streben durch lautabwandlung einer verschiedenen art der auffassung des objectes ausdruck zu geben (reduplication, ablaut); oder differenzierung, d. h. es wird einer wurzel ein pronominales (geberdenbegleitetes) lautelement oder eine andere wurzel von sehr verallgemeinerter bedeutung (thun, sein, geben) beigegeben, um den inhalt zu determinieren und unter einem zu differenzieren. die sprachliche determinierung ist aber von dem gleichbenannten vorgange in der logik ganz verschieden; in der letzteren geschieht das determinieren durch hinzufügung von besonderen, bestimmten merkmalen, in der sprache durch hinzufügung von inhaltsleeren bestandteilen und doch wird in beiden fällen differenzierung erreicht; aber die logik sucht den begriff der wirklichkeit zu

nähern, die sprache hat nur symbola zu geben für einen inhalt und unterscheidung innerhalb eines formensystems zu erreichen. so sind die personalendungen verdächtig durch das streben nach differenzierung ihre vorliegende gestalt angenommen zu haben. man beachte δίδωϲ und δίδωϲι; das ι der 2n person scheint der 3n zum opfer gefallen zu sein, dafür ist ϲ in der 3n statt τ aus der 2n person bezogen. das ϲ in λέγειϲ scheint nur der differenzierung von λέγει zu dienen. die innere lautveränderung scheint auf den accent zurückzuführen, accent aber als differenzierend ist ein symbolisches mittel oder was verwandt zu sein scheint, eine lautgeberde. man hat zahlreiche ablautsreihen aufgestellt (siehe Brugmanns grundrisz und Hübschmanns vocalismus, die aber in wirklichkeit nicht erfüllt erscheinen. das ist daraus zu erklären, dasz die sprachgemeinschaft mit weniger zeichen als in abstracto möglich waren, auskommen mochte und die infolge von angleichung entstandenen einfacheren reihen hinnahm. es ist ferner eine regelmäszige erscheinung in den sprachen, die formen besitzen, dasz die innere veränderung durch determination (componierte und umschriebene verbalformen) ersetzt wird. infolgedessen ragen die sog. starken formen, wie inseln aus der flut der 'schwachen' hervor und sind unfruchtbar für neubildungen.

So viel über die form, welche aufgabe der sog. formenlehre im engeren sinne ist; es gibt aber auch eine form der satzlehre oder syntax. wie beziehungen der einzelnen wörter durch die form (congruenz oder rection) zum ausdruck gebracht werden, so werden auch sätze durch formwörter in beziehung gesetzt. diese formwörter sind bei der einseitigen oder wechselseitigen beziehung dem jeweiligen satze zuzueignen (pronominale oder pronominal-adverbiale hinweisung); es ist aber auch eine form der satzverbindung möglich nach art des präpositionsverhältnisses im einfachen satze. einen typus solcher verbindung haben wir in πρίν (πάροϲ) 'bevor'. πρίν ist ursprünglich expositionelles adverb, dem der inhalt des satzes folgt; es wird dann eben so zum (neben-, abhängigen) satze gezogen, wie die localen adverbien zu präpositionen wurden (vgl. gramm. s. 374). die form des satzes hat mit dem inhalte nichts zu thun, diese beiden dinge getrennt zu haben und in der that gezeigt zu haben, wie das ausführbar sei, nimmt der verf., von L. Lange angeregt, als ein verdienst in anspruch. vgl. insbesondere den schlusz paragraph (130) der grammatik. die temporale bestimmung oder wenn man übereinstimmend mit dem oben gesagten lieber will, die beziehung der zeit zwischen zwei sätzen ist überhaupt nichts logisches. diese beziehung wird von der sprache manigfach behandelt, wenn man die etymologie der formwörter ins auge faszt, und das führt uns auf den letzten punkt dieser allgemeinen erörterungen, auf die bedeutung der etymologie für die syntax. verf. hat die überzeugung in der that zum ausdruck gebracht, dasz die form zu befragen sei, ob sie für die syntax etwas lehre (für die syntax

der casus ist dies schon früher von dem unterzeichneten geschehen in dem programmaufsatze von Leitmeritz 1884). es müssen die ergebnisse der beobachtung des sprachgebrauches samt der etymologie verwertet werden und in dieser hinsicht ist die arbeit der bisherigen sprachwissenschaft nicht verloren gewesen für die syntax, wenn sich dieselbe auch meist eingehend mit der form und mit der etymologie beschäftigt hat.

Diese grundsätzlichen bemerkungen glaubte unterz. machen zu müssen, um denjenigen, welche seine grammatik zufällig oder absichtlich in die hand bekommen, den standpunkt zu kennzeichnen, von welchem aus dieselbe geschrieben ist, also auch beurteilt sein will. dieselbe ist vor allem für diejenigen geschrieben, die nicht gelegenheit haben, auf allen gebieten der grammatik eingehende, selbständige studien zu machen und die daher den versuch einer gesamtdarstellung auf grund der besten neuern leistungen mit neugierde betrachten, bei näherem zusehen vielleicht mit steigender billigung zur grundlage weiterer forschung machen werden. vor allem aber möchte bezweckt sein, dasz der höhere unterricht daraus nutzen ziehe, indem auf zergliederung und klärung der sprachlichen begriffe sowie auf eine sprach- also auch sachgemäsze einteilung des stoffes die gröste aufmerksamkeit verwandt wurde. es ist nun beachtenswert, dasz sich von den fortschritten der sprachwissenschaft eher auf dem gebiete der syntax dem unterricht neue und fruchtbare gesichtspunkte zuführen lassen als auf dem der formenlehre oder gar der lautlehre. letztere beide haben in der jungen schule eine gestaltung erfahren, die sich in der schule nur teilweise und behutsam einführen läszt. wie sich die erscheinung der formenan- und ausgleichung in die schule einführen läszt, hat Osthoff gezeigt in dem vortrage auf der Geraer philologenversammlung 1878 (im drucke auch als das 327 heft der gem. wissensch. vorträge von Virchow und v. Holtzendorf 1879). für die syntax hat H. Ziemer bekanntlich bedeutendes geleistet.

Der schwierigste punkt ist die phonetik, die in der neuen schule von der einfachheit (freilich auch ungenauigkeit), wie sie uns in G. Curtius' schriften entgegentritt, sich weit entfernt hat. auf diesem gebiete ist noch vieles strittig (vgl. die vorrede zur grammatik und desselben verf. beiträge zur formenlehre d. griech. verbums. Paderborn 1886), und strittiges gehört nicht in die schule. für ältere schulmänner ist es auch schwierig sich in die kunstausdrücke der neuen schule hineinzuarbeiten und dieselben werden begreiflicherweise von der phonetik so lange abgestoszen werden als nicht ein gelehrter die populäre schreibart G. Curtius' erreichen wird. ob es aber nötig ist, so zarte unterschiede für sprachen, die sich unserm gehör nicht mehr darbieten, zu verlangen, mag dahingestellt bleiben. aufmerksam machen kann man schüler, zumal solche, die eine moderne sprache lehrplanmäszig betreiben — dasz die schrift nicht alle laute wiedergibt und die wiedergegebenen nur beiläufig andeutet; dasz es

also mehr laute gibt als alphabetische zeichen und dasz die schriftzeichen noch einer besonderen beschreibung bedürfen. sonst aber bleibt die phonetik vor allem für forschung und mitteilung auf dem gebiete der vergleichenden sprachforschung, soweit das verhältnis der schwestersprachen zu einander in betracht kommt, wichtig und ist daher für den höheren unterricht nicht unmittelbar notwendig.

Dürfen wir uns nach diesen betrachtungen allgemeiner natur zu dem buche, das hier angezeigt werden soll, im besonderen wenden, so kann es vielleicht auffallen, dasz der erste teil mit lautlehre überschrieben ist und ziemlich umfangreich sich darstellt (58 s.). da die darstellung nicht vom attischen dialekt ausgeht, so können die üblichen lautvertauschungen nicht behandelt werden. auch würden dieselben bald aufgezählt sein. unter lautlehre ist also hier etwas anderes gemeint und zwar 1) die veränderungen der laute, die sich ergeben aus der dialektmischung. diese ist in den Homerischen gesängen zwiefacher art nach dem orte und nach der zeit oder mit andern worten: demjenigen dialekt, den man als den vorherschenden in diesem gedichte ansieht, dem altjonischen ist der äolische beigemengt. dialektmischung kann man aber auch nennen die erscheinung, dasz sprachlich ältere formen neben vorgerückteren bildungen erscheinen. beide fälle von mischung sind keineswegs leicht mit erfolg im einzelnen in einer systematischen grammatik zu behandeln. über den umfang der äolischen formen kann man nach Ficks aufsehenerregenden umsetzungen mehr denn je in zweifel sein und mag man auch Fick vielfach den vorwurf machen, dasz er nicht alles aufklären kann, so ist doch mit Ficks hypothese für viele sonderbarkeiten in den Homerischen gedichten ein schlüssel gegeben, den zu verlieren man so lange sich besinnen sollte, bis man einen andern gefunden. darum ist auch den schreibungen Ficks in der grammatik ein bedeutender raum gegönnt worden. was die älteren formen neben den jüngeren anlangt, so ist es in vielen fällen zweifelhaft, ob wir eine solche historische abfolge anzunehmen haben oder vielmehr ein nebeneinander, das vom dichter für seine zwecke benutzt worden ist. so ist die umstellung der laute ρα — αρ wahrscheinlich gleichzeitig, so ist die annahme des ϲ in ἄχρι(ϲ), μέχρι(ϲ), ἀτρέμα(ϲ) nicht sicher als später gegenüber den formen ohne ϲ zu erweisen. dieser abschnitt müste vom verf. in einer neuauflage einer besondern überarbeitung unterzogen werden. 2) zur lautlehre ist gerechnet die ganze prosodie. diese ist in der quantitierenden poesie gleichbedeutend mit dem wandel der silben nach kürze und länge. da im allgemeinen die neigung besteht lang auslautende unbetonte silben, zumal ungedeckte vocale, zu kürzen, so wird die bewahrung der länge eine ältere stufe des sprachzustandes vorstellen. diese etymologische betrachtung der sache ist besonders von W. v. Hartel vertreten in dessen Homerischen studien I. Berlin 1873. etwas anders steht es mit binnenvocalen oder binnensilben (wozu auch fälle in engverbundenen wörtern gehören,

wie ἐνὶ μεγάροιςι, ὑπὸ λιπάροιςιν). die jod- und vaudiphthonge sind allerdings nur diphthonge von fall zu fall. schwieriger sind fälle wie πυλέων, κτέωμεν, μενοίνεον, ferner die sog. διέκταcιc. es ist noch zweifelhaft, ob wir es mit analogiebildungen nach den ι- und υ-diphthongen zu thun haben oder ob dialektmischung in dem oben gekennzeichneten sinne vorliegt. Wackernagels hypothese ist sehr beachtenswert, wenn dieselbe auch von einem so gewichtigen manne, wie G. Curtius war, bekämpft worden ist.

Die übrigen fälle, die unter die lautlehre gerechnet erscheinen, bedürfen wohl keiner rechtfertigung. nur zu einer ausgibigen revision der besonders von A. Nauck in hinblick auf den hiatus vorgebrachten verbesserungsversuche hat verf. sich nicht entschlossen. A. Ludwichs widerstand musz eben erst entweder als unbegründet erkannt oder wenigstens auf eine geringere tragweite herabgemindert werden.

In der digammafrage ist verf. wesentlich W. v. Hartel (Homer. studien III) gefolgt, nur sind nicht alle folgerungen aus der ansicht gezogen worden. so wäre das 'vorgeschlagene' ε in ἐείκοcι, ἔεδνα zu besprechen gewesen. alle fälle erklärten sich ganz wohl durch die annahme vocalisierten digammas in der cυνάφεια; das konnte sich verdunkeln und nach muster von anderen zerdehnungen und pleonasmen wurde ε eingesetzt. auch scheint es annehmbar, dasz nach muster der jüngeren ει-augmentform, statt ευ ει eintrat, wie denn im inlaut statt der verbindung ευ vielfach dort, wo eine lange silbe notwendig war, ει eingesetzt wurde. v. Hartel gieng in methodischer begründung solcher annahmen voran, Fick that ähnliches z. b. ἔρευε Λ 611 statt ἐρεῖο. bei letzterem hängt diese änderung mit seiner umsetzung in den äolischen dialekt zusammen.

Können nun solche erkenntnisse in die schule aufgenommen werden? vorläufig noch nicht. es ist schon viel geschehen zur lesbarmachung der Homerischen gedichte und es ist kein zweifel, dasz man noch weiter gehen wird und kann. dann erst wird man in kurzen bündigen zügen eine prosodie für die schule, aufgebaut auf sprachhistorischer erkenntnis, unternehmen können. ob des verf. darstellung sich dazu eignet bearbeitet zu werden für die schule, sei hier nicht entschieden; anregung mag sie gewähren können.

Von s. 59 bis 140 erstreckt sich die formenlehre. dieselbe ist mit ausnahme des capitels adverbium nach G. Meyers grammatik 2e auflage gearbeitet, bietet aber in einzelnen punkten zu wenig. die einteilung der nominalformen nach casus war wohl nicht zu umgehen, es hätten aber die stammabstufenden nomina eingehendere beachtung verdient. ferner hätte ein vollständiges verzeichnis der in den Homerischen gedichten bereits auftretenden adverbia in -ωc gegeben werden können. im § 26 'überblick über die stämme' wird bei der neuen richtung der sprachwissenschaft anstosz erregen, dasz der verf. eine besondere gruppe von stämmen auf -ᾰ ansetzt. man wird die meinung des verf. nicht für überzeugend halten.

Verf. ist aber in derselben lage, er kann die ansichten z. b. Brugmanns griech. grammatik § 76 nicht für überzeugend ansehen. φύγα-δε, οἴκα-δε sind wohl als associationsbildungen möglich, aber es bleibt noch immer μέγα-ς unaufgeklärt. auch bezüglich πτολί-εθρον kann man analogie zugeben und doch die länge des ῑ in πόλῑ-ς, πολί-της unerklärt lassen. für die declination ist ferner die rücksicht auf die auslautsänderungen (Sandhi) erst aus den 'nachträgen' zu ersehen.

In dem capitel über adverbialbildung ist auch manches für die gegenwärtige sprachforschung wenig überzeugend. die locativformen auf s. 87, zusammengehalten mit den formen auf s. 80, scheinen wohl für die ansicht des verf. zu sprechen, doch ist die annahme, dasz wir ein am nasalen stamme herangebildetes suffix -α-τος (α = nasalis sonans) in verbreitung kommen sehen, nicht mehr als eine hypothese, die nur zur gegenwärtigen richtung der wissenschaft gut stimmt.

Beim verbum ist den bildungen mit j nicht jene aufmerksamkeit zu teil geworden, die sie verdienen. bei den passivaoristformen wäre eine statistische übersicht über das vorkommen derselben erwünscht. es ist vieles nur angedeutet. das kommt nun daher, dasz der verf., dessen buch übrigens contractlich nur auf 15 bogen bemessen war (thatsächlich sind es 25 geworden), in vielen grundsätzlichen dingen glaubte aufklärung geben zu müssen, darüber wurde das für Homer unmittelbar wichtige detail vergessen. ob man letzteres für einen groszen schaden erachten musz, ist noch fraglich.

Andeutungen sind nur gegeben in der wortbildung und wortzusammensetzung (s. 141—161). in einzelnen kann man das associative moment gewis mehr zur geltung bringen. für die schule wird sich schon auf der unterstufe sammlung von gleichartig suffigierten wörtern empfehlen, eine sammlung, die dann fortgesetzt wird bei der lectüre Homers.

Ob die auf s. 143 angedeutete berührung von ς- und ο-stämmen constitutiv oder auf dem wege der analogie entstanden ist, weisz verf. nicht. man vergleiche noch ἀμφι-δρυφής und -δρυφοι (Β 700 und Λ 393), ἀ-τερπής und ἀτέρπου (Ζ 285), δέμα-ς und δόμο-ς, βέλος, βολαί, βέλε-μνον.

Für die adjectiva in -ύ-ς ist wohl ai. suādá-va-s ἡδέ-(F)ε-ς beweisend.

Wenn man wechsel von -i-, -u- und ei̯-, -eu̯- annimmt, so ist doch das verhältnis unseres erachtens so zu erläutern, dasz i und u eine art contraction von ei und eu ist. natürlich verkennt man nicht, dasz solcher wechsel auf die vergesellschaftung der laute zurückzuführen ist.

Isolierte laute gibt es in einer sprache, die sich nur etwas über den tierischen zustand erhebt, nicht, aber man kann nicht immer solche grundsätzliche dinge wiederholen. für die schule wäre

der ausdruck contraction so übel nicht. für πόλι-ς und ἡδύ-ς brauchte man dann nur éinen stamm anzunehmen πολει- und ἡδευ-, πόλε-σι und ἡδέ-σι sind analogiebildungen nach dem genitiv plur. (und sing.). das können selbst schüler in tertia begreifen.

Wir kommen zur bedeutungslehre (s. 162—278). sache und namen sind nicht neu, es handelt sich nur um den umfang des begriffes. gewöhnlich versteht man unter diesem namen die untersuchungen über grundbedeutung (d. h. älteste erschlieszbare bedeutung) und bedeutungswandel, also erörterungen, die der abfassung eines brauchbaren lexicons vorausgegangen sein müssen. aber schon Reisig und nach ihm Haase (vgl. vorlesungen über latein. sprachwissensch. herausg. v. Fr. A. Eckstein 74 und L. Lange kl. schr. II 40) dachten sich eine bedeutungslehre als teil der grammatik, als bindeglied zwischen formenlehre und satzlehre. die satzlehre wird dadurch, dasz man alles ausscheidet, was ihr nicht unmittelbar zukommt, entlastet und durchsichtiger gemacht. wenn man einwenden könnte, dasz viele formen erst mit dem satze, besonders dem zusammengesetzten ihre bedeutung bekommen, so ist doch dieser einwand durch die that zu entkräften — man trage in der satzlehre der bedeutungsänderung, die sich durch die abhängigkeit ergibt, rechnung. man könnte auch die bedeutungslehre mit der formenlehre in ein inniges verhältnis setzen, wie es zum teil Monro in seiner grammar of the homeric dialect. Oxford 1882 gethan hat, und das hätte in der grammatik des verf. viel raum erspart. denn die wortbildung erscheint nun in der grammatik doppelt, ohne besondere vorteile. wie wichtig aber die besondere behandlung der präpositionen und der partikeln ist, erhellt wohl leicht und glaubt verf. manches zum bessern verständnisse dieser dinge beigetragen zu haben sowohl für lehrer als auch für schüler — durch die lehrer. trotz der weitläufigen erörterungen ist auch hier noch zu thun, z. b. für die bedeutung der präpositionen in der composition. das verständnis und die übersetzung, die ja jenes zur unumgänglichen voraussetzung hat, würde viel aus solchen untersuchungen gewinnen, vorausgesetzt, dasz sie richtig angefaszt werden.

Endlich genus, tempus und modus des verbs. auch hier sind bei genus und tempus nur kategorien gegeben, die zum guten teil freilich auf genauen nachforschungen des verf. beruhen, aber doch noch manche feinheit vermissen lassen. über die modi wäre zu bemerken, dasz die wesensbestimmungen, wie sie landläufig sind, für die schule brauchbarer sind als ein psychologisches princip, wie es verf. zu grunde legte. befehl, wunsch, wille, wirklichkeit sind leicht in den mund genommen und leicht nachgesprochen, im allgemeinen wird man auch nicht in verlegenheit kommen mit der erklärung der vorliegenden gebrauchsweisen. aber die kritik war in dem verf. durch L. Lange geweckt worden, und es war nicht leicht, sich auch von den neuaufstellungen dieses mannes, der persönlich auf den verf. eingewirkt hat, selbst nur ein weniges zu entfernen. und doch

geschah dies, da die seelenstimmungen, die Lange unterschied, unter sich nicht durch ein so notwendiges band verknüpft erscheinen als die bedeutungen der modi es verlangen. diese nahe berührung der modi glaubte verf. in anderer weise als Delbrück begründen zu können. er geht aus von der psychologischen thatsache der gewisheit, die weder wahrheit noch wirklichkeit ist, sondern die art, wie der mensch jene zu seinem geistigen eigen macht. kundgebung dieser art, wobei oft verstellung unterlaufen kann (opt. mit ἄν im attischen), ist der modus; die verschiedenen modi, untereinander sich stützend (so ist der indicativ nur relativ ein modus), entsprechen nun den graden der gewisheit. die doppelnatur des optativs, wie sich dieselbe durch unterstützung des κὲ (ἄν) deutlicher entwickelt hat, war nur möglich unter der voraussetzung einer bedeutung, die beide naturen in sich aufhob. wunsch und möglichkeit sind nun sicherlich ausdrücke der gewisheit und zwar der gewisheit desselben grades. einen unterschied werden nur die sätze gemacht haben, daher bei dem optativ des wunsches μή steht als zeichen, dasz der satz ein negativer heischesatz ist; affirmative sätze haben grundsätzlich kein unterscheidungszeichen. der conjunctiv ist ein ganz besonders zarter modus, seine blüte ist eigentlich nur in den Homerischen gedichten zu finden. die attische sprache hat ihn sehr eingeschränkt, die andern indogermanischen sprachen haben ihn gar nicht oder nur in beschränktem umfange. in den Homerischen gedichten finden sich formen, die conjunctive sein sollen der bedeutung nach, es der form nach aber nicht sind. dasz diese conjunctive — abgesehen von den conjunctiven des sigmatischen aoristes — in jüngeren partien vorkommen, musz nicht beweisen, dasz sie selbst jung sind oder dasz ein roher misbrauch des indicativs stattgefunden hat. es bleibt uns noch der ausweg, dasz diese bücher (Β. Λ. Κ. Μ) von einem verfasser herrühren, der seinen dialekt durch die conventionelle form des epischen stils nicht ganz verdecken konnte.

Die satzlehre (s. 279—385) unterscheidet sich in der anordnung von den herkömmlichen darstellungen (auch von Monros buch). doch nicht in den einzelnen ansichten; in der casuslehre ist verf. ganz den neueren gewährsmännern gefolgt in definitionen und einteilungen. hier konnte derselbe sich auf eigne vorarbeiten (progr.-aufsätze von Leitmeritz 1882. 1884) stützen und bei gelegenheit einiges noch verbessern.

Im genitiv ist verf. so weit in der annäherung an den modernen standpunkt gegangen, dasz er den genetiv beim nomen zuletzt als eine spätere entwicklung ansetzte, doch wird man annehmen müssen, dasz der adnominale genitiv parallel dem adverbialen sich ausgebildet habe.

Beim infinitiv wird man vielleicht mehr beispiele verlangen, besonders des gebrauches, den man den ergänzenden nennen könnte, sub A. doch dürfte auch so die bedeutung dieses genitiv-

gebrauchs erhellen, wenn man die gegebenen beispiele wägt, worauf verf. oft gerechnet hat.

In der lehre vom zusammengesetzten satze hat eintrag gethan der umstand, dasz wir eine brauchbare darstellung des sog. asyndetons bei Homer nicht haben. um die periodenlehre, so weit man von periode (der terminus ist übrigens vieldeutig!) bei Homer reden kann, hat sich C. Hentze verdient gemacht, doch müsten seine arbeiten eben für eine neubearbeitung der grammatik erst in die entsprechende form gebracht werden.

Weitere wünsche wären: eine übersichtliche von modernen grundsätzen ausgehende darstellung der relativsätze im engeren sinne; eine darstellung der bedingungssätze, so weit L. Langes arbeit nicht reicht und insofern diese im einzelnen abänderungen verträgt.

Die formen der epexegese oder erläuterung im sprachlichen sinne sind von fall zu fall berücksichtigt — aber da ein sachindex aus mangel an zeit und raum in wegfall kommen muste, so ist diese wichtige sprachliche thatsache nicht in die gehörige beleuchtung gerückt.

Wünschenswert wäre vielleicht eine erläuterung durch deutsche beispiele aus deutschen classikern. in diesen finden sich viele redewendungen, die, weil in der muttersprache vorkommend, leichter appercipiert werden als entsprechende wendungen einer fremden sprache. mögen auch einige darunter aus den classischen sprachen herrühren, so zeigen sie doch, wie ein groszer dichter, der ohne intuitives sprachverständnis gar nicht denkbar ist, dieselben aufgefaszt hat und belehren ganz auszerordentlich.

Fassen wir zusammen, was verfasser gewollt hat, so wird das ergebnis so lauten: nach dem stande der gegenwärtigen erkenntnis der sprache eine systematische darstellung des in den Homerischen gedichten vorliegenden formenvorrates zu geben. daher erklären sich die vielen grundsätzlichen erläuterungen, die den bisher erschienenen systematischen darstellungen fehlen. die systematik ist besonders in der syntax neu, weil es sich um eine gliederung des stoffes nach reinsprachlichen gründen handelte.

Reinsprachliche betrachtungsweise der sprache soll auch in die schule eingang finden und zwar zunächst beim unterricht in der muttersprache. ist solche aber da versäumt worden, und dies geschieht bei dem fehlen einer so bearbeiteten schulgrammatik (wenigstens in Österreich) gewöhnlich, so wäre bei Homer noch zeit das versäumte nachzuholen. diese betrachtungsweise zeichnet sich auch durch den gebrauch einer verständlicheren terminologie aus, ein gewinn, der nicht hoch genug zu veranschlagen ist. unterz. hat als lehrer die erfahrung gemacht, dasz es gleich viel mühe koste, ob man das minder richtige oder das richtige von den schülern verlange; nur darf das buch nicht zwischen lehrer und schüler treten, denn, noch mehr als das, was man schwarz auf weisz

besitzt, kann man das, was man gedruckt besitzt, ruhig nach hause tragen.

So wäre denn durch diesen aufsatz im allgemeinen und hoffentlich durch die grammatik im einzelnen dargethan, dasz die neueste sprachwissenschaft, wenn man nur einige absonderlichkeiten zu mildern weisz, ganz gut zur unterstützung des unterrichts und zum schulmäszigen verständnis der autoren herangezogen werden kann. zumal die satzlehre kann ganz wohl vom neuesten standpunkte der wissenschaft dargestellt werden; in der formen- und bedeutungslehre wird manches noch praktisch zu überliefern sein; so die natur des griechischen mediums, die modi, die tempora in manchen stücken. denn die schule verlangt anschaulichkeit und treffende classification!

Sollte die grammatik des unterz. und dieser aufsatz etwas dazu beigetragen haben, der von ihm vertretenen richtung im sprachlichen unterrichte: verständnis überall da, wo es ohne theoretisches herumreden möglich ist, endgültig zum siegreichen durchbruch zu verhelfen, so wäre dieses bewustsein ein unvergleichlicher lohn für die aufgewandte mühe.

Brünn. Gottfried Vogrinz.

34.

Albin Kemnitz, französische schulgrammatik. erster teil: formenlehre mit dem notwendigsten aus der syntax. Leipzig 1885. August Neumanns verlag. Fr. Lucas.

— — zweiter teil: syntax. ebd. 1887.

— — übungsbuch zum zweiten teil (syntax) der französischen schulgrammatik. ebd. 1887.

Die bestrebungen, welche sich neuerdings geltend machen zur hebung und verbesserung des neusprachlichen unterrichts, insbesondere des französischen, auf den höheren schulen Deutschlands, äuszern sich zumeist in neuen lehrbüchern, welche gegen den 'Plötzismus' auftreten. auch Albin Kemnitz schlieszt sich dieser richtung an, obwohl er keinen anspruch darauf macht, eine wesentlich neue methode zu bringen, und obwohl seine grammatik nicht gegen Plötz gerichtet zu sein brauchte, da sie den bedürfnissen der lateinlosen realschule gerecht werden soll, während Plötz' bücher in der hauptsache für lateintreibende schüler berechnet sind. sie könnte also ganz friedlich neben Plötz existieren. aber des verfassers methode (vorrede zum zweiten teil) soll gegen die herschende grammatik von Plötz ein fortschritt sein, denn sie stelle schon von quarta an das zusammenhängende lesen in den mittelpunkt des unterrichts und gebe von tertia an nur zusammenhängende stücke, was ein haupterfordernis für einen lebendigen unterricht sei, wenn der schüler die formen einer fremden sprache schon beherrsche. aber

auch diejenigen, welche nach Plötz arbeiten, greifen schon in quarta zum lesebuch, und da Kemnitz' formenlehre in den weitaus meisten übungsstücken nur zusammenhangslose sätze bietet, kann ich in der obigen behauptung weiter nichts als eine behauptung sehen. worin besteht also der fortschritt gegen Plötz?

Den grundlegenden sätzen, welche der verfasser im vorwort zur formenlehre ausspricht, kann man nur beistimmen. sie lauten:

1) es musz vom leichten zum schweren, vom einfachen zum zusammengesetzten fortgeschritten werden.

2) das gelernte soll der schüler selbstthätig verwerten lernen.

3) das gelernte soll immer wieder verwendung finden.

4) der stoff musz aus dem schüler nahe liegenden gebieten genommen werden und, womöglich, etwas zusammenhängendes bieten.

Gerade in der bethätigung dieses vierten satzes würden wir einen auszerordentlichen fortschritt gesehen haben, aber unsere erwartungen sind nur zum kleinen teile erfüllt worden. zwar werden die Griechen und Römer vermieden, mit denen die schüler schon im geschichtsunterrichte und in den lateinischen übungsbüchern sich abgeben müssen, und dieselben sätze in nur etwas veränderter form kehren nicht wieder*, aber auch bei Kemnitz steht im vocabelschatze neben der birne der könig, neben der zwiebel der kamm, neben dem wetterhahn die gesundheit usw. die folge davon ist, dasz die sätze zusammenhangslos aufeinanderfolgen: der lehrer sieht sich gehemmt, und die schüler werden matt in der teilnahme. ich meine, und ich habe es erprobt, man musz den kindern den übungsstoff sachlich geordnet bieten. wie freuten sich einst meine zehnjährigen schüler, wie wurden sie lebendig, wenn ich mich nach grammatischen erörterungen mit ihnen französisch unterhielt über schulzimmer und schulhaus, über obstbäume und deren früchte, über die namen der wochentage und monate, über die teile der uhr und die tageszeiten, über die gröszern städte Europas (mit hilfe der wandkarte) und ähnliche themata! dabei habe ich nur weniges, was sonst später gelehrt wird, vorausnehmen müssen, und wie schnell prägt sich das noch frische fassungsvermögen formen ein, die ihm auf den ersten blick fremd erscheinen müssen. und mag man gegen dieses vorgehen sagen, was man will, ich habe den erfolg zur seite gehabt.

Noch einen wichtigen gegenstand möchte ich berühren, ehe ich zu kleineren aussetzungen übergehe, die behandlung des verbe. die darstellung desselben bei Kemnitz ist sehr hübsch übersichtlich und sachlich, besser jedenfalls als bei Plötz, wiewohl ich die anordnung noch übersichtlicher gewünscht hätte durch eine strenge scheidung von fürwort, stamm, endung und mittelwort. mit freuden zu begrüszen ist, dasz die alte dritte conjugation verschwunden und unter die

* wie geisttötend sind im ersten Plötz (elementargrammatik) die übungssätze über den gebrauch des subj. nach den vier conjunctionen quoique, bien que, pour que, afin que! wie oft kehren nicht allein die heere wieder, welche geschlagen werden oder siegen, obgleich . . .

unregelmäszigen verben versetzt worden ist. aber diese fordern mich zu einer bemerkung allgemeiner natur heraus. warum weist man die schüler immer noch nicht darauf hin, dasz die sogenannten unregelmäszigen verba eigentlich die ursprünglichen, die regelmäszigen sind, dasz ihre ganze sogenannte unregelmäszigkeit wesentlich in einer veränderung des stammvocals besteht, hervorgegangen unter dem einflusz des accentes? wie nahe liegt dann der vergleich mit den deutschen ablautenden zeitwörtern, der sich wirklich aus mehr als einem grunde aufdrängt! man ordne also die verben nach stämmen und die einzelnen formen nach der betonung (stammbetont — endungsbetont); der erfolg kann nicht ausbleiben. dabei fällt mir noch mehr ein. wie einfach lieszen sich doch die veränderungen der verben auf eler und eter von einem gesichtspunkte aus leicht faszlich darstellen! warum betrachtet man verba wie mener und seine genossen immer wieder besonders? wenn es ferner bei Kemnitz heiszt (lection 80):

> Regel 1. die verben auf cer setzen unter das c eine cédille, wenn a oder o darauf folgt. warum?
>
> Die verben auf ger schieben hinter dem g ein stummes e ein, wenn a oder o darauf folgt. warum?
>
> Regel 2. die verben auf oyer, uyer (und ayer) verwandeln y vor einem stummen e in i.

so wird der aufmerksame schüler in der regel 2 die frage warum? vermissen. ich meine, der lehrer ist auch hier gezwungen, eine erklärung zu geben, und diese ist gewis nicht schwerer als bei den unter 1 aufgeführten wörtern.

Ich gehe zu einzelheiten über. ungern vermisse ich die leseübungen; gerade das aussprechen unbekannter formen gibt dem schüler sicherheit. lection 6 bringt die regel: das object steht im accusativ. warum wird sie im anschlusz an das deutsche nicht vollständig gegeben? lection 8 stehen als vocabeln lundi und jeudi; warum werden die übrigen wochentage nicht angeführt? in derselben lection wird, ohne ein wort der vorbereitung, schon die absolute frageconstruction angewendet (Charles a-t-il une fleur? u. a. m.). als fünfter satz steht lection 10 der satz: la pomme est pour mon amie, eine treffliche illustration zu dem, was ich oben für den zusammenhang der sätze vorbrachte. von lection 13 an treten die abkürzungen f. und m. für féminin und masculin auf, ohne dasz die vollen benennungen gegeben würden. überhaupt vermisse ich die termini technici wie sujet, régime, substantif, verbe, présent usw. das sind doch dinge, die der schüler sich von vorn herein einprägen musz, denn sie sind gleichsam sein handwerkszeug. lection 14 heiszt in den vocabeln 'noch nicht' pas encore, in den übungssätzen ne-pas encore. wenn lection 30 der satz vorkommt: quel est le nom de l'empereur d'Allemagne? möchten da die schüler nicht wünschen, auch den namen unseres guten alten kaisers geben zu können? in lection 34 wird die regel: 'quatre-vingt bekommt ein s, wenn ein

substantiv darauf folgt oder ein solches zu ergänzen ist' erst dann völlig klar, wenn hinter dem worte substantiv ein 'unmittelbar' eingeschoben wird. dasselbe gilt von der regel über cent. in derselben lection wäre neben der multiplication auch die addition mit zahlen von 5—10 am platze gewesen, ebenso wie der französische ausdruck für einmaleins. lection 69 liest man: et qu' (wenn) on réfléchit..! lection 71 wäre bei den vocabeln le fouet und une aiguille eine aussprachebezeichnung notwendig. hier und da mangelt es dem ausdrucke an schärfe und correctheit; z. b. wenn es lection 18 heiszt: adjective auf eux verwandeln dieses x in ein s vor dem stummen e des fém., oder in lection 26: à le und à les können nicht neben einander stehen; de le und de les können nicht neben einander stehen (statt de und le, à und le usw.).

Doch das sind dinge, die sich in einer zweiten auflage bessern lassen. und eine solche ist dem buche zu wünschen, denn, um unser urteil zusammenzufassen, es ist ein gutes buch, welches bei geschicktem, von sachverständnis zeugendem aufbau einen vorzug vor Plötz darin hat, dasz es einen wortschatz verwendet, der den heutigen bedürfnissen, insbesondere aber den bedürfnissen der realschule besser rechnung trägt.

Der günstige eindruck wird verstärkt durch den zweiten teil, welcher die syntax behandelt, und durch das übungsbuch. die syntax bietet in knapper, trefflicher darstellung das notwendigste, was der schüler wissen musz. bei den verben, welche den infinitiv ohne präposition, oder mit de oder mit à nach sich haben, hätte ich eine übersichtliche, reihenweise anordnung gewünscht. — Das übungsbuch gewährt ein vorzügliches material aus den verschiedensten gebieten; die brauchbarkeit wird erhöht durch ein sorgfältig ausgearbeitetes wörterverzeichnis. da es sich um ein schulbuch handelt, erscheint es mir wesentlich, rühmend hervorzuheben, dasz die ausstattung nichts zu wünschen übrig läszt. die correctheit des druckes ist erstaunlich. in den ganzen drei büchern ist mir ein druckfehler aufgefallen, erster teil s. 10 z. 12 uv statt vu, gewis ein glänzendes zeugnis für die sorgfalt des verfassers, wenn man bedenkt, dasz der quintaner-Plötz (elementargrammatik) heute noch nicht völlig frei von druckfehlern ist.

Wurzen i. S. Max Friedrich Mann.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

35.

ÜBER FORM UND BEHANDLUNG DER LATEINISCHEN GRAMMATIK.

Kurze grammatiken sind das losungswort unserer zeit. wenn bei Zumpt noch der gedanke zu grunde liegt, dasz die gedruckte grammatik den schüler zu eignen sprachlichen studien befähigen, ihn zugleich in das verständnis einführen soll, und er deshalb seinem lehrbuch eine mehr abhandelnde form gab, so bricht sich jetzt immer mehr die ansicht bahn, dasz das lehrbuch nur das vom schüler gedächtnismäszig zu behaltende zusammenzufassen und zu formulieren, das eigentliche verständnis dagegen, das auffassen des ganzen als eines systems der unterricht herbeizuführen hat. dieses richtige princip kommt aber noch nirgends zum vollen durchbruch: man will immer noch beide zwecke zusammen erreichen, die grammatik soll den lehrer unterstützen, daher die form noch mehr oder weniger die alte abhandelnde und erläuternde. infolge dessen haben unsere grammatiken noch immer einen umfang, der sie für den eigentlichen mnemonischen zweck unbrauchbar macht. dasz dieser übelstand allgemein empfunden wird, beweist die jährlich wachsende zahl neuer bücher. jede neue grammatik kürzt, streicht, ändert an einzelheiten, aber durchgreifende, durch den mnemonischen zweck bestimmte principien sind noch nirgends zu erkennen, und was dabei an kürze gewonnen wird, geht häufig an deutlichkeit verloren.

Ganz entsprechend diesem unklaren doppelzweck der lehrbücher ist natürlich die behandlung derselben seitens der lehrer eine verschiedene und schwankende. dasz man dem schüler zumutet, die regeln wörtlich auswendig zu lernen, wird wohl jetzt zu den seltenheiten gehören; man hilft sich also dem übermäszigen gedächtnisstoffe gegenüber verschieden. die einen wählen dasjenige heraus, was sie für das wesentliche halten, lassen die schüler es sich durch anstreichen bezeichnen und nur dies lernen. aber wie ist es anders

möglich, als dasz dadurch statt eines in sich zusammenhängenden systems nur grammatische bruchstücke in den kopf des schülers kommen? andere erklären die regeln, d. h. sie suchen in verschiedenen ausdrücken und wendungen ihren sinn zu umschreiben, wobei man, wenn man nicht verwirrung anrichten will, sich doch immer im wesentlichen an den wortlaut des zu erklärenden halten musz; man läszt auch wohl die beispiele übersetzen, und gibt dann dem schüler auf, das erklärte zu hause nicht wörtlich, aber 'dem sinne nach' zu lernen. fragen wir uns einmal, was das heiszt und in welcher weise es sich vollzieht. alles sinngemäsze lernen besteht darin, dasz bei einzelnen wörtern — vocabeln — die vorstellung der sache, der begriff, auch die sprachliche bezeichnung dafür, bei vorstellungsreihen oder gruppen die einzelvorstellung die ganze reihe der übrigen verwandten oder derjenigen vorstellungen, die früher einmal im zusammenhange mit ihr vor die seele getreten sind, ins bewustsein zurückruft. will ich also eine gröszere vorstellungsmasse meinem gedächtnis einprägen, so musz ich dieselbe vor allem so zu ordnen und zu gruppieren suchen, dasz sie ein in sich fest zusammenhängendes sorgfältig gegliedertes organisches ganzes bilden, so dasz die einzelnen durch ein möglichst festes band unter sich zusammengehalten werden und jede einzelne vorstellung, sobald sie in den vordergrund des bewustseins tritt, sofort alle andern in dem masze ihres zusammenhangs mit jener hervorruft, gleichwie bei einem ausgespannten netze, wenn ich an einer masche ziehe, alle andern, und zwar in dem masze ihrer entfernung von der einen, mitangezogen werden. dieses band nun kann nicht blosz ein sehr verschiedenartiges sein, sondern ist in den meisten fällen ein mehrfaches. historische begebenheiten z. b. werden nicht blosz durch das logische verhältnis der causalität unter sich verknüpft, sondern namentlich durch die anschauungsformen des raumes und der zeit. besonders die raumverhältnisse, in denen die ereignisse sich abspielen, bilden gleichsam die leinwand oder das papier, auf dem die seele sich vollständige b i l d e r entwirft, die sie dann leicht festhält. so ruft das eine wort Archidamischer krieg, wenn die sache im unterricht richtig behandelt ist, in der seele eine ganze reihe von vorstellungsbildern hervor, zunächst von den jährlichen verwüstungszügen des Archidamos nach Attika, dem zusammendrängen der Athener in der stadt, der pest und ihren folgen; dann als gegenbild die jährlichen flottenexpeditionen der Athener nach dem Peloponnes. daran reiht sich von selbst die festsetzung in Pylos und Kythera, die vorstellung von der bedrängnis Spartas und seiner steten bedrohung durch die Heloten; zur befreiung aus dieser not der zug des Brasidas und schlieszlich die ereignisse bei Amphipolis. diese zunächst auf dem grunde der raumanschauung entstehenden bilder werden dann durch das zeitliche und causale verhältnis verknüpft, und eben die schaffung solcher möglichst scharf ausgeprägter gruppenbilder, wobei natürlich das fortwährende anschauen der karte und das verfolgen

der ereignisse auf derselben einen hauptfactor bildet, ist die wichtigste aufgabe des geschichtsunterrichts. dadurch wird derselbe nicht nur interessant, sondern er setzt den schüler auch in den stand, das erlernte und klar aufgefaszte wenigstens den wesentlichen zügen nach dauernd festzuhalten, während er, wenn er vorwiegend in einem anhäufen von namen und zahlen im gedächtnis besteht, zur nutzlosen folter wird.

Wenden wir das gesagte auf die grammatik an. da dieselbe es nur mit sprachlichen formen und kategorien zu thun hat, mithin die anschauungsformen des raumes und der zeit fehlen, so dasz keine solchen bilder entstehen können, so bietet sich als das wichtigste zusammenhaltende band für die einzelvorstellungen nur ihr logisches verhältnis dar. dieses müste also ganz besonders scharf ins auge gefaszt und schon durch die äuszere form der regel zu klarem ausdruck gebracht werden. man müste möglichst viele verwandte grammatische einzelheiten unter einem klaren faszlichen hauptbegriff zusammenfassen und sie dann auch wirklich aus demselben herleiten, den schüler gewöhnen, sie immer nur als ausflüsse desselben sich zu denken. man lasse also z. b. nicht blosz lernen: 'der indicativ bezeichnet wirkliches, thatsächliches, der conjunctiv annahme oder vorstellung', und viele seiten später, ganz unabhängig davon und durch alle möglichen andern dinge davon getrennt, dasz das finale ut den conjunctiv und wieder lange nachher, dasz cum inversum den indicativ regiert, und wieder später, dasz das vergleichende ut den indicativ, dagegen quasi, tamquam usw. den conjunctiv regieren, sondern man bringe alle diese einzelheiten in so engen zusammenhang mit der obigen hauptregel, dasz der schüler erkennen musz, dasz eine absicht nur etwas vorgestelltes sein, dagegen cum inversum nur thatsächliches einleiten kann, dasz sicut nur mit etwas wirklichem, quasi usw. nur mit etwas vorgestelltem vergleicht, also bei jenem der indicativ, bei diesem der conjunctiv durch die natur des gedankens gefordert wird. so untersuche man nach einander alle arten von haupt- und nebensätzen in bezug auf den modus, damit der schüler den begriff des thatsächlichen und des vorgestellten klar und in seinem vollen umfange erfaszt, dann wird er die anwendung desselben auf die einzelnen satzarten bald viel richtiger und sicherer machen, als mit den vielen specialregeln. dadurch verwandelt sich ein groszer teil dessen, was jetzt reines gedächtnismaterial ist, in ein object denkender erkenntnis und wird wirklich sinngemäsz gelernt.

Will der schüler die regeln über den acc. c. inf. 'dem sinne nach' lernen, so müste er sich fragen: welches ist der gemeinschaftliche begriff, unter den du dir diese langen reihen unpersönlicher ausdrücke und persönlicher verben subsumieren und dadurch im gedächtnis festhalten kannst? er müste dann darauf kommen, dasz das wesen des acc. c. inf. in der abhängigen aussage liegt, nicht in seinem verhältnis zum satz als subject oder object, auch

nicht in seiner abhängigkeit von persönlichen oder unpersönlichen verben. dieser notwendige abstractionsprocess wird ihm aber sehr erschwert oder geradezu unmöglich gemacht, wenn er, wie bei Ellendt-Seyffert, diesen kern der sache nur in einer nachträglichen kleingedruckten anmerkung findet, und auch da nicht in präciser, genügend umfassender form; wenn in den grosz gedruckten regeln nach einem rein äuszerlichen, das wesen der sache nicht berührenden einteilungsprincip — subject und object, persönliche und unpersönliche verben — ihm lange reihen zusammenhangloser ausdrücke und verben zum lernen geboten werden, die den acc. c. inf. 'regieren' sollen. wie kann er da auf den gedanken kommen, das wesen dieser construction in der anmerkung zu suchen und in den regeln nur ausführungen dazu zu finden! ist es anders möglich, als dasz er beim lernen sich damit abquält, diese einzelnen ausdrücke und verben sich mechanisch in den kopf zu pfropfen, ohne von dem wesen der sache eine ahnung zu bekommen? ein einsichtiger lehrer, der diese regeln erklären will, wird also sagen müssen: 'es kommt gar nicht auf das regierende verbum an, sondern auf den inhalt des satzes selbst. jeder unabhängige satz, sei er urteils- oder begehrungs- oder fragesatz, kann abhängig werden von einem verbum dicendi oder sentiendi oder einem unpersönlichen ausdruck gleichen inhalts: Caesar respondit Labienum profectum esse so gut wie C. respondit, ut Lab. proficisceretur und C. quaesivit, num Lab. profectus esset, und nur urteilssätze, mögen sie nun gesagtes (verba dic.) oder empfundenes (verba sent.) enthalten, stehen im acc. c. inf., dagegen begehrungssätze mit dem finalen ut und fragesätze im bloszen conjunctiv. auch ob das regierende verbum persönlich oder unpersönlich ist, ist gleichgültig: constat ist ganz = omnes sciunt; nach iustum est kann ebensowohl ut folgen, wenn ich verstehe: die gerechtigkeit verlangt; nach lex est folgt, obgleich es «eine verbindung von est mit einem substantiv» ist, doch nur ut oder ne, denn es liegt ein begehren darin: das gesetz schreibt vor oder verbietet, dasz das geschehen soll. ihr müst also in jedem falle den inhalt untersuchen, am besten dadurch, dasz ihr den nebensatz erst unabhängig macht.' so müste man verfahren, wenn die schüler das wesen der sache verstehen und in ihm ein zusammenhaltendes band für alle einzelheiten finden sollen. das hiesze aber nicht diese regeln erklären, sondern sie auf den kopf stellen. dazu kommt, dasz manche dieser regeln ihm nicht einmal etwas nützen. so lautet z. b. eine derselben: 'als subject steht der acc. c. inf. 1) bei est (erat, fuit usw.) in verbindung mit dem neutrum eines adj. oder mit einem subst. wie aequum, par, iustum est', und dann folgen auszerdem noch in 7 gruppen 21 andere beispiele dieser art. gelänge es dem schüler wirklich, dies alles im kopfe zu behalten, so hätte er damit doch immer nur beispiele, ein bestimmtes kriterium, wonach er bei jedem andern hier nicht aufgeführten ausdruck entscheiden kann, ob der acc. c. inf. steht oder nicht, fehlt ihm doch gänz-

lich, er wird ruhig nach mos est, lex est den acc. c. inf. setzen, weil es 'verbindungen von est mit einem subst.' sind.

Wie lassen sich nun aber solche regeln 'dem sinne nach' lernen? das resultat dieses lernens ist denn auch gewöhnlich das, dasz er sich einige abgerissene bruchstücke daraus merkt, ohne wahl, ob wesentliches oder unwesentliches, und diese in der nächsten stunde mehr oder weniger wörtlich, in mehr oder weniger schiefen ausdrücken vorträgt, woraus dann der lehrer sieht, dasz er 'seine sache gelernt hat'. natürlich gehen diese bruchstücke bald wieder aus dem gedächtnis verloren, und wenn dann schlieszlich der schüler infolge zahlloser beispiele in lectüre und exercitien doch dahin kommt, dasz er mehr ahnend und fühlend als klar wissend den unterschied zwischen ut und dem acc. c. inf. in den meisten fällen richtig trifft, so schreibt das der lehrer dem fleiszigen lernen und repetieren dieser regeln zu.

Wollen wir praktisch brauchbare grammatiken bekommen mit regeln, die sich wirklich dem sinne nach lernen lassen, so musz man consequent den mnemonischen gesichtspunkt als den allein maszgebenden festhalten, die einführung in verständnis und system dem unterricht überlassen. von diesem standpunkte aus ergibt sich als folge:

1) dasz man die masse des gedächtnismäszig zu behaltenden materials wesentlich vermindern musz dadurch, dasz man nichts in form von regeln lernen läszt, was der schüler aus seiner muttersprache schon weisz, was also höchstens einer begrifflichen klärung durch eine besprechung bedarf, z. b. dasz das präs. gegenwart bezeichnet, auch bei allgemein gültigen sätzen steht usw.;

2) dasz die regeln in leicht zu behaltender form gegeben werden müssen, d. h. so, dasz möglichst grosze vorstellungsgruppen unter einen hauptbegriff zusammengefaszt werden, der dann durch seine kürze und seine häufige wiederkehr sich fest einprägt und leicht ins bewustsein tritt. der praktische zweck der regel ist der, dasz sie dem schüler bei jedem ausdruck, bei jeder construction, über die er in zweifel geraten kann, ein festes sicheres kriterium an die hand gibt, wonach er sich entscheiden kann. dies kriterium musz aber gegebenen falls unmittelbar und spontan, nicht erst durch vermittlung einer umständlichen reflexion vor die seele treten. beim lateinschreiben ist seine aufmerksamkeit durch so vielerlei in anspruch genommen, dasz er keine zeit hat, über jede einzelne sprachliche erscheinung zu reflectieren. soll er nach monere sich zwischen ut und acc. c. inf. entscheiden, so kann er nicht erst lange reihen von regeln und anmerkungen an seiner seele vorüberziehen lassen und unter ihnen suchen, wo monere vorkommt, er musz vielmehr sofort den inhalt des abhängigen satzes ins auge fassend die zu entscheidende frage ihrem kerne entsprechend so stellen: urteil oder begehren? das ist eine rasche und zugleich so einfache denkoperation, dasz er nach mäsziger übung dahin kommt, sie un-

bewust und fast ohne reflexion zu vollziehen, und dahin musz es mit allem grammatischen wissen gebracht werden, wenn es praktisch verwendbar, nicht ein toter ballast für das gedächtnis sein soll. die beste mnemonik aber ist, wie oben dargethan, die logik: je klarer ein begriffscomplex logisch gegliedert ist, um so fester wird er behalten, um so leichter und lebhafter reproduciert. man suche also vor allen dingen eine streng logische form, werfe nicht heterogene dinge in eine regel zusammen und reisze nicht zusammengehöriges auseinander, sondern fasse alles gleichartige zusammen zu möglichst groszen logischen einheiten. ferner mache man dabei nicht äuszere zufällige dinge, wie die regierende conjunction, wort- und satzarten, sondern das wesen, den gedanken selbst zum bestimmenden merkmal, so dasz womöglich der grund der grammatischen erscheinung darin mit zum ausdruck kommt, damit der schüler sich gewöhnt, nicht mechanisch mit seiner regel zu messen, sondern das wesen ins auge fassend wirklich zu urteilen. endlich strebe man nach kurzen formelartigen sätzen, suche womöglich einen einzigen significanten ausdruck, wie adhortativus, perf. praes., der die ganze regel schon in sich enthält.

Wie wenig nun unsere grammatiken diesen so natürlich erscheinenden forderungen entsprechen, will ich im einzelnen an dem beispiel der

tempuslehre

zeigen. ich stütze mich dabei auf die Ellendt-Seyffertsche grammatik, nicht als ob diese die fraglichen mängel vorzugsweise zeigte — wenn in ihr die fehler in ausdruck und logischer fassung allerdings besonders stark hervortreten, so leiden die meisten andern dafür mehr an der breiten abhandelnden darstellung — sondern weil sie durch ihre verbreitung jetzt eine fast dominierende stellung einnimmt und sich wohl als repräsentantin des systems betrachten läszt.

1. Über das praes. lernt der schüler § 215 (31e aufl.), dasz es 'dauer in der gegenwart (scribo)' bezeichnet. dieses scribo kann er sich schon als dauernd denken, aber praesentia wie: es blitzt, ich falle hin, er tritt ein, stellt er sich im höchsten grade momentan vor, wie soll er das in einklang bringen mit der dauer? diese schwierigkeit hat ihren ganz natürlichen grund in dem umstande, dasz die ausdrücke dauernd und vollendet hier von dem sprachgebrauch des gewöhnlichen lebens abweichen: der versteht 'dauernd' nur in dem sinne von 'lange dauernd' im gegensatz zum momentanen, nicht von 'jetzt noch dauernd' im gegensatz zum vollendeten, das letztere bezeichnet er vielmehr mit gegenwärtig. man müste also dem schüler erst erklären: 'wie lange es dauert, darauf kommt es gar nicht an, im gegenteil kann diese dauer eine äuszerst kurze sein, wie bei: es blitzt; es kommt nur darauf an, dasz die handlung jetzt, während des sprechens, noch dauert, noch nicht vollendet ist.' 'aber das bezeichnet man ja doch mit gegenwärtig', könnte er mit recht erwidern.

Im gegensatz dazu steht nun das perf. praes. als bezeichnung 'des in der gegenwart vollendeten'. soll der gegensatz correct sein, so musz das heiszen: was in der gegenwart nicht mehr dauert. das nennt aber der gewöhnliche sprachgebrauch einfach vergangen, und es bleibt deshalb dem schüler ewig unbegreiflich, wie heri epistolam scribebam oder scripsi jetzt weniger vollendet sein soll als das blosze epist. scripsi als pf. pr. — Ebenso urteilt er bei consuevi = ich bin gewohnt, pflege, mit recht so: 'das dauert doch jetzt auch noch, also kann doch die dauer in der gegenwart kein specifisches merkmal für das wirkliche präsens sein im gegensatz zum perf. pr.' in dem satze: epistolam scripsi ist das perf. doch nur insoweit perf. pr., als ich sagen will: der brief ist fertig, während es in 'heri ep. scripsi' pf. hist. ist, insofern ich sagen will, dasz die thätigkeit des schreibens gestern stattgefunden hat. in beiden sätzen ist die handlung jetzt gleichmäszig vollendet, dieser umstand kann also keinen unterschied begründen, der liegt vielmehr lediglich darin, dasz das perf. hist. die handlung als vollendet schlechthin (ohne rücksicht auf die dauer) bezeichnet, das perf. praes. dagegen, dasz die vollendete handlung folgen hinterlassen hat, die jetzt noch bestehen, also einen aus der vollendeten handlung hervorgegangenen zustand in der gegenwart. dies moment ist also das wesentliche in dem begriff des pf. pr., während das blosze vollendetsein der handlung eine bestimmung ist, die ebenso gut auf das imp. und auf das pf. hist. passt. diese unzutreffenden bezeichnungen sind für den schüler wie für viele lehrer die quelle unsäglicher unklarheit und verwirrung, ja der hauptgrund der unverhältnismäszigen schwierigkeit, die die tempuslehre im lateinischen bereitet.

Wenn nun nach dieser hauptbestimmung für das präsens, dauer in der gegenwart, die doch den ganzen gebrauch desselben umfaszt, noch besondere regeln folgen, so müsten diese doch logisch als ausflüsse jener hauptbestimmung erscheinen, sich dazu verhalten wie die species zum genus. nun lernt aber der schüler § 216 vier besondere fälle, in denen das präsens 'wie im deutschen' steht: '1) eine handlung, die in der gegenwart noch fortdauert.' das ist die genaue umschreibung des begriffs 'dauer in der gegenwart', umfaszt also schon den ganzen gebrauch des präsens. — Was bleibt denn nun übrig für die drei andern fälle, die doch auch, wenn die ganze regel correct specificiert sein soll, unter den begriff der dauer in der gegenwart fallen müsten? es folgt nun '2) etwas allgemein gültiges, das zu jeder zeit geschieht (in allgemeinen aussprüchen und sentenzen).' wie unterscheidet sich denn das nun von dem falle unter 1? es müste also unter 1) wenigstens heiszen: einmalige handlungen, die wirklich während des sprechens stattfinden, und unter 2: solche, die zu allen zeiten, also auch jetzt sich wiederholen, dann wäre wenigstens in den bestimmungen 'einmalig' und 'wiederholt' eine klare differentia spec. gegeben, die so ganz fehlt. dann folgen noch

unter 3 'lehren und behauptungen in schriftwerken' und unter 4 das praes. hist.

Was haben nun diese beiden ganzen paragraphen für einen zweck? der schüler weisz aus seiner muttersprache, dasz das präs. gegenwart bedeutet; dasselbe hat er in jahrelanger praxis vom lateinischen gelernt und es wird ihm hier ausdrücklich bestätigt durch den zusatz: 'wie im deutschen'. nun soll es auf einmal nur dauer in der gegenwart bezeichnen! im griechischen hat diese bestimmung einen guten sinn, weil dieses mit dem praes., wenigstens in den nebenmodis wirklich nur das dauernde ausdrückt im gegensatz zum aorist als bezeichnung des momentanen. da macht überhaupt bei der reichen flexionsentwicklung dieser sprache durch aoriste und reduplicierte formen die unterscheidung von zeitarten und zeitstufen die tempuslehre durchsichtig und übersichtlich, obwohl sie erfahrungsmäszig dem secundaner noch schwierigkeiten genug bereitet. also da mag man den unterschied durchführen und zugleich einen vergleichenden rückblick auf das lateinische werfen. das deutsche und lateinische aber bezeichnen eben jenen unterschied nicht durch besondere conjugationsformen, er wird nur künstlich hineingetragen und musz deshalb den obertertianer, für den doch in erster linie diese regeln bestimmt sind, verwirren. man halte also für das präsens an der 'gegenwart' fest, das ist ihm aus allen sprachen geläufig und reicht für ihn aus, denn er soll die lateinische sprache verstehen und gebrauchen lernen, keine sprachwissenschaftlichen betrachtungen darüber anstellen. dasz dinge, die zu allen zeiten, also auch jetzt sich wiederholen, als gegenwärtig zu betrachten sind, weisz er von selbst, das liegt gleichsam in der sprache an sich, und was das präsens in lehren und behauptungen von schriftstellern sowie das praes. hist. betrifft, so stimmt auch das ganz mit dem deutschen überein. hält man eine besprechung für nötig, so passt sie doch wohl besser dahin, wo sie allein für den schüler einige praktische bedeutung hat, unter die consecutio temp. — Da drängt sich ihm die frage auf: was für tempora folgen nun nach diesem praes. im conjunctiven satze? also da entsteht mit dem bedürfnis zugleich das interesse für eine besprechung derselben, während er sich hier fragt: 'wozu soll ich das lernen? das ist ja im deutschen gerade so.'

Also diese beiden paragraphen sind nicht blosz überflüssig, sondern sie schaden geradezu, indem sie den schüler durch ihren inhalt und ihre incorrecte fassung in lang gewohnten und ganz richtigen anschauungen verwirren.

2. Über das imperf. finden sich § 216 auszer der hauptregel vier einzelregeln und drei anmerkungen. vorangeschickt wird die allgemeine erklärung: 'das imperf. bezeichnet etwas, was in der vergangenheit unvollendet war oder dauerte.' über diese bestimmung gilt dasselbe, was vorhin über das präsens gesagt ist, sie ist für den schüler ungeeignet, der urteilt bei dem satze: 'die Griechen haben

Troja zehn jahre belagert' so: das war doch damals, als es geschah, unvollendet und dauerte noch. daher bekommt man so oft, wenn man nach der begründung eines falschen imperf. fragt, die antwort: 'es hat lange gedauert.' überhaupt sind definitionen für den didaktischen zweck selten brauchbar; der lernende eilt ganz naturgemäsz über das abstracte, für ihn wenig faszbare hinweg zu dem concreten, und so liegt auch hier für ihn die hauptfrage so: wann wird das imperf. gebraucht? dasz dies auch die grammatik selbst als die hauptsache betrachtet, zeigt offenbar schon der gesperrte druck des folgenden. auf diese frage erhält er nun zwei antworten, deren zusammenhang mit der obigen hauptbestimmung aber gar nicht ersichtlich ist: '1) ohne beziehung auf einen bestimmten zeitpunkt der vergangenheit zur bezeichnung von sitten, gewohnheiten, überhaupt zur angabe von thatsachen, die sich zu wiederholen pflegten; 2) in beziehung auf einen bestimmten zeitpunkt der vergangenheit, und wechselt so in der erzählung mit dem historischen perf. ab, indem dieses die haupthandlung, jenes die begleitenden gleichzeitigen nebenumstände bezeichnet.' ein drittens folgt nicht, der schüler musz also zunächst denken, diese beiden fälle umfaszten den ganzen gebrauch des imperf. — Aber nein, es kommen noch zwei ganz neue regeln, die der fassung nach als folge sich aus dem vorhergehenden ergeben müssen. dieselben werden nemlich eingeleitet mit: 'es dient daher' und lauten: 'a) zur beschreibung und schilderung von gegenden, naturbegebenheiten, schlachten, charakteren usw., b) zur bezeichnung von ansichten, erkenntnissen, meinungen und gefühlen, welche in der seele des handelnden vorhanden oder wirksam waren.' woraus schluszfolgert nun zunächst dies 'daher'? der lehrer wird wohl durch combination herausfinden, dasz es sich an die obige hauptdefinition anschlieszen soll, weil es sonst widersinnig wäre; der schüler aber bezieht es naturgemäsz auf das letzte und musz also verstehen: da das imperf. in beziehung auf einen bestimmten zeitpunkt der vergangenheit begleitende nebenumstände bezeichnet, so dient es zur beschreibung usw. und wird in dieser auffassung vollends bestärkt durch die classificierung mit a und b, denn nach der gewöhnlichen bezeichnungsweise kann er sich darunter nichts anderes denken als etwas dem in 2 enthaltenen logisch untergeordnetes, eine specification desselben. — Nun der inhalt. beschrieben also werden nur gegenden, naturbegebenheiten, schlachten, charaktere usw., nicht auch sitten und gewohnheiten? warum werden die nicht hiermit zusammengefaszt? enthält nicht ferner auch der satz: relinquebatur una per Sequanos via eine beschreibung der terrainverhältnisse im Sequanerlande? und fallen nicht überhaupt alle begleitenden nebenumstände unter den begriff der beschreibung? schlachten und naturbegebenheiten dagegen, enthalten sie nicht auch einzelhandlungen, die im perf. erzählt werden müssen? weiter heiszt es unter b: zur bezeich-

nung (also nicht mehr beschreibung?) von ansichten, erkenntnissen usw. doch wohl nur, soweit diese dinge einen dauernden zustand der meinung, des wissens bei dem handelnden subject, oder eine gemütsstimmung bilden, die wiederum beschrieben werden? wenn der schüler aber nach dieser regel bei dem satze: 'sofort erkannte Caesar, dasz' usw. so urteilt: 'das bezeichnet eine erkenntnis, also cognoscebat', wer will ihn tadeln? welchen praktischen zweck hat überhaupt diese ganze unterscheidung von 'mit und ohne beziehung auf einen bestimmten zeitpunkt der vergangenheit', die zu dieser unlogischen classificierung mit 1 und 2, a und b führt?

Was diesen regeln über das imperf. fehlt, um verständlich und behaltbar zu sein, ist wiederum der mangel eines geeigneten, dem schüler faszbaren hauptbegriffs, aus dem die einzelnen gebrauchsweisen abgeleitet werden. denn wenn man auch das 'unvollendete oder dauernde' als einen solchen anerkennen wollte, so werden doch die folgenden einzelregeln nicht damit in inneren zusammenhang gesetzt, sondern mit 'es wird gebraucht' rein äuszerlich angereiht, so dasz nicht eine festgegliederte vorstellungsmasse entsteht, sondern ein conglomerat von einzelregeln. als der geeignetste alles umfassende hauptbegriff aber erscheint nach dem gesagten der der beschreibung. wäre es also nicht natürlich, man stellte die hauptregel hin: das imperf. beschreibt, und entwickelte nun in gemeinsamer denkarbeit mit dem schüler diesen begriff allmählich in seinem vollen umfange? natürlich nicht in gelehrten und scharfsinnigen definitionen, sondern an geeigneten beispielen. dazu gehört vor allem die gegenüberstellung des wichtigsten gegensatzes, also des perf. hist. als erzählenden tempus. dann entsteht die frage: was beschreibt man denn und was erzählt man? so findet sich, dasz man nur beschreiben kann gegenden, bilder, charaktere, überhaupt alles, was sich als einen dauernden zustand darstellt, erzählen dagegen (von 'zählen, herzählen') nur einzelhandlungen, die sich zeitlich aneinanderreihen wie die glieder einer kette. erst wenn diese hauptsache an beispielen gehörig klar gemacht ist, zeige man an den betreffenden sätzen, dasz auch sitten und gewohnheiten, überhaupt wiederholte handlungen etwas dauerndes, zuständliches darstellen, also im imperf. beschrieben werden: Socrates dixit erzählung einer einmaligen äuszerung, dicebat beschreibung einer gewohnheit. dann ziehe man in einer folgenden stunde, damit nicht zu viel auf einmal kommt, den satz herbei: relinquebatur una per Sequanos via und zeige, dasz auch der eigentlich beschreibung enthält, dasz man aber solche einzelne in die erzählung eingeschobene sätze gewöhnlich als begleitende nebenumstände bezeichnet; ferner dasz dahin auch namentlich solche sätze gehören wie etsi videbat, putabat enim usw., weil sie meist begründende, jedenfalls begleitende meinungen, seelenstimmungen, also nebenumstände enthalten; endlich dasz überhaupt jede als gleichzeitig neben einer haupthandlung herlaufende

nebenhandlung, wenn ihre dauer an sich auch noch so gering ist, doch als ein während der haupthandlung dauernder zustand im imperf. beschrieben wird.

So gewöhnt sich der schüler von vorn herein, die zusammenhanglosen einzelheiten der grammatik fest unter dem einen hauptbegriff der beschreibung zu subsumieren und daraus abzuleiten, sein gedächtnis wird nicht überladen, dagegen sein logisches denken entwickelt. die wenigen gedächtnismäszig zu behaltenden vorstellungen: beschreibung von zuständen, und gleichsam als untergeordnete hilfsvorstellungen die der wiederholten handlungen und der begleitenden nebenumstände, müssen vermöge ihrer einfachheit namentlich beim übersetzen ins lateinische so leicht und so oft vor die seele treten — und das ist die beste repetition — dasz sie sich unauslöschlich einprägen. und selbst wenn der schüler später die einzelheiten vergiszt, so kommt in ihm der hauptbegriff der beschreibung allmählich in seinem ganzen umfange zu solcher klarheit, dasz ihm der allein vollständig genügt. stellen wir uns nun den praktischen fall vor, er wird bei dem satze: 'schon belagerten die Griechen Troja zehn jahre, als sie beschlossen ein hölzernes pferd zu bauen' zweifelhaft über das tempus von 'belagerten', so wird er leicht die erwägung anstellen: 'enthält der satz eine einmalige handlung? nein, die ist in dem «beschlossen» gegeben, vielmehr beschreibt er die lage der Griechen, in welcher sie den beschlusz faszten.' will er aber nach den Ellendt-Seyffertschen regeln entscheiden, so musz er sich erst fragen: 'unter welche der vier kategorien des imperf. oder der zwei des perf., bzw. unter welchen einzelbegriff gehört nun dieser satz?' er würde ihn wahrscheinlich unter die begleitenden nebenumstände bringen müssen, da ja der satz 'in beziehung auf einen bestimmten zeitpunkt der vergangenheit' steht, aber die zehn vorausgehenden jahre sich als etwas den beschlusz begleitendes zu denken ist auch eine starke zumutung an sein vorstellungsvermögen. die ganze denkoperation ist also nicht blosz sehr umständlich, sondern führt nicht einmal zu einem klaren und sichern resultate.

3. An wie vielen stellen und in wie vielen einkleidungen findet sich der einfache satz: gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit der nebenhandlungen drückt der Lateiner immer aus! und jedesmal verschmolzen mit andern regeln ganz heterogenen inhalts! statt den schüler erst lernen zu lassen: 'fut. I bezeichnet dauer in der zukunft' und hinterher: 'fut. I bezeichnet eine zukünftige handlung schlechthin' (was denkt sich wohl ein tertianer unter 'schlechthin', und wenn er es versteht, wie reimt er es dann mit der dauer?) — und vom plusq., dasz es 'eine handlung bezeichnet, die schon vollendet war, als eine andere eintrat', sage man ihm einfach: 'diese tempora decken sich im ganzen mit den entsprechenden deutschen', präge ihm aber als durchgreifendes gesetz ein für allemal ein, dasz der Lateiner infolge seiner gröszern präcision im ausdruck die tempora überhaupt

genauer setzt als wir, dasz er namentlich in nebensätzen die gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit immer ausdrücken musz, was wir nicht immer thun. dies geschieht am einfachsten dadurch, dasz man einen satz wie: cum rus eo, venando delector vergleicht mit cum rus ivi, venando delector, denselben satz dann auch in die vergangenheit und zukunft, ebenso auch in den conj. verlegt — cum irem und ivissem, als usw. — dadurch erhebt man im schüler das, was er eigentlich schon längst weisz, zur begrifflichen klarheit, nemlich dasz praes., imperf. und fut. I die gleichzeitigkeit mit gegenwärtigen, vergangenen und zukünftigen handlungen bezeichnen, perf., plusq. und fut. II die vorzeitigkeit, nur dasz der Lateiner diese vorzeitigkeit immer ausdrückt. dieses allgemeine postulat nun findet sich an sechs oder sieben stellen zerstreut, aber es tritt nirgends als solches auf, sondern erscheint immer nur als eigentümlichkeit gewisser wörter oder formen und musz dadurch den schüler zu ganz schiefen auffassungen führen. welche verwirrung entsteht z. b. § 221 über die conjunctionen postquam, ubi, ut usw.! der fall unter 3, die wiederholte handlung, ist ja doch weiter nichts als eine folge jenes allgemeinen postulats, fällt also von selbst unter die hauptregel, während nach dieser darstellung der schüler glauben musz, es liege in dem wesen gerade dieser conjunctionen begründet, dasz sie mit dem ind. perf. stehen, wenn im hauptsatz ein präsens steht, dagegen mit dem plusq. nach einem imperf. — Nur der fall unter 2 — einmalige handlungen — enthält eine wirkliche abweichung. man lasse also den fall 3 als selbstverständlich ganz weg, stelle nr. 2 nicht als hauptregel, sondern ausdrücklich als ausnahme von der allgemeinen regel hin und lasse nur lernen: bei einmaligen handlungen der vergangenheit steht bei diesen conjunctionen der ind. perf., und füge dann zur erklärung hinzu: der Lateiner verzichtet also damit auf den ausdruck der vorzeitigkeit, weil die handlungen als unmittelbar auf einander folgend — daher 'sobald als' — betrachtet werden sollen. bei dieser fassung wird dann die anm. 1 überflüssig, denn dasz postquam mit dem abl. mensurae, wo also ein zeitunterschied ausdrücklich angegeben wird, oder in der bedeutung 'seitdem' nicht unter diese regel fallen kann, ist doch ganz selbstverständlich.

Durch obige allgemeine fassung des satzes von der gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit vereinfacht sich dann auch die regel über die consec. temp. dahin: 'auf haupttemp. folgen haupttemp., auf nebentemp. nebentemp., desgl. § 222 und mehrere andere.' wie kommt nun aber die anm. 2 an diese stelle? hat diese bemerkung über periodenbau auch nur den entferntesten zusammenhang mit der tempuslehre? der schüler hat sich mit seinem denken eben in die frage vertieft: wann und warum steht bei postquam der ind. perf.? da wird er plötzlich herausgerissen und in einen ganz andern vorstellungskreis, den periodenbau, geschleudert! und wenn nun wenigstens ein beispiel mit ubi oder postquam folgte, so könnte er sich

wenigstens einen grund denken, weshalb die bemerkung gerade hier steht. statt dessen aber kommt ein beispiel mit cum und conj.! wenn man so verschiedenes durch einander wirft, so kann man nicht erwarten, dasz klare grammatische begriffe im schüler sich ausgestalten.

4. Bezüglich des perf. praes. ist über das ungeeignete der bestimmung: 'vollendung in der gegenwart' im allgemeinen schon die rede gewesen. die folgen zeigen sich sofort in den einzelregeln. § 217 heiszt es: 'das perf. bezeichnet 1) als eigentliches perf. (perf. praes.) eine handlung als in der gegenwart vollendet oder den auf die vollendete handlung als ergebnis folgenden zustand.' da tritt also eine neue bestimmung hinzu, wie verhält sich die nun zur ersten? ist das 'oder' ausschlieszend oder erklärend? enthält der satz zwei bedeutungen für das perf. praes., oder ist die zweite nur die nähere erklärung der ersten? der schüler bleibt darüber völlig im dunkeln, denn wenn für die letztere auffassung der umstand spricht, dasz sämtliche acht beispiele nur den gegenwärtigen zustand bezeichnen, so weist der zusatz: 'dasselbe entspricht dem deutschen perf.' auf die erstere hin, denn der zusatz ist nur dann richtig, wenn ich alle eignen urteile des redenden (vereinzelte und zusammenfassende angaben, die in den früheren auflagen unter das perf. hist. gerechnet wurden) mit unter das perf. praes. rechne, denn sie werden im deutschen meistens durch das perf. gegeben. namentlich aber musz er sich doch sagen, dasz eine blosz vollendete handlung etwas ganz anderes ist, als der daraus hervorgegangene zustand in der gegenwart, kann also in der zweiten bestimmung nicht wohl eine blosze erklärung der ersten finden. was macht er nun mit einem satze wie: Corinthus deleta est a Mummio? 'die handlung ist doch unzweifelhaft jetzt vollendet', sagt er sich; 'auszerdem übersetze ich ja auch im deutschen ins perf., also musz dies ein perf. praes. sein. aber wo ist denn der als ergebnis folgende zustand? es kann doch unmöglich damit gesagt sein sollen, dasz Korinth jetzt nicht mehr existiert, sondern nur, dasz die handlung des zerstörens von Mummius ausgeführt ist. was hat der satz überhaupt mit der gegenwart gemein? doch nichts, als dasz er jetzt ausgesprochen wird.' in den früheren auflagen fand er dann nachträglich den satz als beispiel für das perf. hist. in solche zweifel und sich widersprechende schluszfolgerungen musz der schüler wenigstens bei allen sogenannten zusammenfassenden und vereinzelten angaben geraten.

Die folgen dieser unklarheit zeigen sich gleich beim zweiten beispiel. in haec habui, quae dicerem soll habui perf. praes. sein, also nach § 215 haupttempus, und trotzdem dicerem. und um dies perf. praes. herauszubringen, wird die wunderliche übersetzung gegeben: 'ich bin fertig mit reden.' heiszt es nicht vielmehr: 'das habe ich (nemlich damals, als ich auftrat) zu sagen gehabt', oder deutlicher: 'dies sind die punkte gewesen, über die ich mir (beim entwerfen meiner disposition) zu sprechen vorgenommen habe'? der

redner schlieszt seine rede ab; der satz gehört also zu den 'zusammenfassenden angaben' der früheren auflagen, also unter das perf. hist. und damit fällt der widerspruch mit dem dicerem weg.

Dann heiszt es in einer merkwürdigen anmerkung: 'das perf. pass. ist oft eigentliches perf. logicum und bezeichnet den gegenwärtigen zustand.' ist denn das nicht ganz dasselbe, wie 'der auf die vollendete handlung als ergebnis folgende zustand' in der hauptregel? was steht denn nun als uneigentliches diesem 'eigentlichen' perf. logicum gegenüber? und warum wird dies eigentliche perf. log. auf das passiv beschränkt? bezeichnet nicht consuevi = ich bin gewohnt, pflege, und inveni = ich hab's, genau so den gegenwärtigen zustand wie navis ornata est?

Am deutlichsten aber zeigt sich die unbrauchbarkeit dieser bestimmungen über perf. praes. gerade da, wo die ganze unterscheidung der beiden perf. allein eine praktische bedeutung gewinnt, in der consecutio temp. — Da heiszt es § 223 anm.: 'als perf. praes. zu fassen ist in der regel nur dasjenige perf., welches sich geradezu mit dem praes. eines andern verbums vertauschen läszt', und in alin. 2: 'als historisches betrachtet man das perf. namentlich dann, wenn der sprechende die der gegenwärtig vollendeten handlung (perf. pr.) voraufgehende absicht oder die voraufgegangenen einzelnen momente der handlung im sinne hat'; beispiel: haec propterea de me dixi, ut mihi ignosceres. zunächst welch merkwürdige fassung! musz nicht der schüler verstehen: dieses perf. praes. — dixi — soll als histor. betrachtet und construiert werden? dann treten hier also ganz neue bestimmungen auf über perf. praes. und histor., die früheren müssen sich also wohl als unbrauchbar erweisen. warum sind sie denn aber überhaupt aufgestellt, wenn sie in dem einzigen falle, wo die ganze unterscheidung praktische bedeutung gewinnt, den dienst versagen? und welcher art sind diese neuen bestimmungen? die eine führt ein 'in der regel' bei sich, die andere ein 'namentlich'; ein sicherer greifbarer maszstab zur beurteilung ist also auch damit wiederum dem schüler nicht gegeben.

Aus allen diesen unklarheiten herauszukommen gibt es nur ein mittel: die vollendete handlung als quelle aller verwirrung fallen zu lassen und das perf. praes. dahin zu definieren, dasz es nur den aus der abgeschlossenen handlung hervorgegangenen zustand in der gegenwart bezeichnet, und beim perf. histor. zu unterscheiden: a) fortschreitende handlungen der erzählung, b) urteile des redenden (die 'vereinzelten und zusammenfassenden angaben' der früheren auflagen). damit gewinnt man: 1) einen klaren begriff für das perf. praes., für das dann nicht 'in der regel', sondern immer der äuszere maszstab passt, dasz es sich durch einen andern ausdruck — nicht blosz verbum — im präsens musz ersetzen lassen; 2) dasz das perf. praes. in diesem sinne immer haupttempus ist (auf die consecutio in finalsätzen komme ich später); 3) dasz dies perf. praes. sich deckt mit dem griechischen

perf. überhaupt, während das perf. hist. dem aor. entspricht, ich mir also für die griechische tempuslehre leichtere arbeit schaffe (ebenso decken sich diese beiden bedeutungen des historischen perf. im ganzen mit dem französischen passé défini und indéfini); 4) dasz ich dadurch eine ausreichende bestimmung für das perf. hist. erhalte. die 31e auflage sagt von dem letztern nur, dasz es das 'eintreten einer handlung in der vergangenheit' bezeichne. dies genügt offenbar nicht, denn sätze wie: 'das römische reich hat 1000 jahre bestanden' oder 'die Römer haben mit Karthago drei kriege geführt' als eine in der vergangenheit eingetretene handlung aufzufassen ist dem schüler zu viel zugemutet. derselbe musz unterscheiden lernen zwischen handlungen, die im zeitlichen zusammenhange mit andern vergangenen handlungen stehen, mit ihnen gleichsam glieder einer kette bilden (erzählung), und solchen, die der sprechende als sein eignes urteil gibt, sei es als vereinzelte angaben oder einleitende oder zusammenfassende und abschlieszende urteile über vergangene ereignisse. alles dies läszt sich zusammenfassen in der bezeichnung: urteile des redenden. dieselben schwanken nicht wie die 'vollendeten handlungen' der grammatiken zwischen perf. praes. und hist., sondern stehen zu ersterem in bestimmtem gegensatz dadurch, dasz dies ein wirkliches tempus der gegenwart ist, nur den gegenwärtigen zustand bezeichnet, während jene mit der gegenwart nur den einen zusammenhang haben, dasz ich jetzt so urteile, aber über eine vergangene handlung; zu dem eigentlichen erzählenden perf. anderseits stehen sie dadurch im gegensatz, dasz dies urteil nicht in zeitlichem zusammenhange mit den erzählten handlungen steht, vielmehr ausdrücklich aus diesem zusammenhange herausgehoben wird. dieser unterschied ist dem schüler um so leichter verständlich zu machen, da er auch im deutschen ziemlich scharf hervortritt: für die eigentliche erzählung dient nur das imperf., für die urteile meist, und zwar immer präciser und correcter das perf. ich kann also dem schüler für letztere ein bestimmtes äuszeres merkmal geben, indem ich ihm sage: 'im deutschen must du dabei, wenn es nicht steht, immer ein perf. setzen können, was beim erzählenden imperf. nie geht.' endlich aber führt diese unterscheidung noch einen fünften sehr bedeutenden vorteil mit sich für die vereinfachung der regeln über die consecutio, deren abweichungen dadurch zusammengefaszt und auf ihren wirklichen grund zurückgeführt werden, wie das folgende zeigen wird.

5. Wie grosz nach den herkömmlichen regeln die schwierigkeiten der consecutio sind, zeigen am deutlichsten die verschiedenheiten zwischen den grammatiken, sowie zwischen den einzelnen auflagen des Ellendt-Seyffert selbst. die hauptregel musz natürlich überall dieselbe sein, gehen wir also auf die abweichungen § 226 ein. dort heiszt es unter 1: 'in folgesätzen wird immer nur dasjenige tempus gebraucht, welches erforderlich wäre, wenn der satz als hauptsatz ausgesprochen würde.' demnach könnte der schüler in

dem satze: 'ich schätze ihn so, dasz ich ihn früher sogar meinem bruder vorzog' übersetzen: ut praeferrem und ut praetulerim, denn unabhängig könnte es je nach dem zusammenhange ebensowohl praeferebam wie praetuli heiszen. also in dieser form ist die regel geradezu falsch. erstes beispiel: ita vixi, ut non frustra me natum esse existimem. dies vixi ist doch nach allen definitionen ein zweifelloses perf. praes. = mein hinter mir liegendes leben ist der art, dasz usw. wenn also nach der hauptregel nur existimem folgen kann, wie kann man dann den satz als beispiel für eine abweichung bringen? ebenso ist doch im folgenden satze constitutae sunt zu verstehen: 'ihre einrichtung ist jetzt so' und danach das potuerint zu erklären. den richtigen sinn der ganz schief ausgedrückten regel zeigen erst die zwei letzten sätze, dort kommt denn auch in parenthese die richtige begründung: 'ardebat Hort. cupiditate sic, ut in nullo unquam flagrantius studium viderim (gesehen habe, urteilt Cic.)' und im folgenden nach gloriam ceperit: 'als geschlossene, aus der beziehung zum hauptsatz, d. h. aus der zeit, wo die haupthandlung geschah, herausgerückte thatsache.' das ist doch genau dasselbe, was ich als urteil des sprechenden bezeichne; wenn das also der kern der ganzen grammatischen erscheinung ist, warum tritt der blosz als begründung zu zwei beispielen auf? warum wird er nicht in die regel selbst gebracht und diese so gestellt: enthält der conjunctivische satz ein urteil des redenden, so folgen auch nach historischem tempus haupttempora?

Dadurch würde denn auch die angehängte beschränkung: 'doch findet diese regel keine anwendung nach den verben des geschehens' völlig überflüssig, denn hat der schüler richtig verstanden, was ein urteil des redenden ist, so musz er fühlen, dasz wendungen wie quo factum est, ut immer mit den vorhergehenden handlungen in engem connex stehen, er kann gar nicht auf den gedanken kommen, sie daraus loslösen und als urteil des sprechenden hinstellen zu wollen.

Dann sagt anm. 1: 'dasselbe gilt auch von causal-concessiv- und nichtfinalen relativsätzen.' nun, wenn von diesen dasselbe gilt, warum werden sie denn nicht mit den folgesätzen zusammengefaszt? weshalb gehören die letztern in eine groszgedruckte hauptregel, die übrigen in eine kleingedruckte anmerkung? das sind doch incorrectheiten, die auch dem denkenden schüler auffallen und ihn verwirren müssen.

Weiter heiszt es unter 2: 'in einem indirecten fragesatze kann nach jedem nebentempus ein conjunct. praes. oder perf. eintreten, wenn die handlung des nebensatzes ausdrücklich als bis in die gegenwart des sprechenden hinein sich erstreckend oder als in der gegenwart abgeschlossen bezeichnet werden soll. dies 'in der gegenwart abgeschlossen' soll offenbar dasselbe bezeichnen, was ich urteil des redenden nenne. ich kann aber absolut nicht erkennen, weshalb es mit den fragesätzen eine andere bewandtnis haben soll als mit den consecutivsätzen und andern, so dasz sie eine besondere regel er-

forderten. stelle ich den satz: id quantae saluti fuerit universae Graeciae, bello cognitum est Persico dem andern gegenüber: tum orator exposuit, quantae saluti id univ. Gr. fuisset, so finde ich, dasz im ersten der schriftsteller selbst, nachdem er den flottenbau erzählt hat, von seinem standpunkte aus sein eignes urteil über die wirkungen dieses baues ausspricht, gleichsam: das hat . . . viel genützt und das hat man in den Perserkriegen gesehen. im zweiten dagegen setzt das plusq. das nützen in enge zeitliche und logische verbindung mit der haupthandlung exposuit. der sprechende gibt also nur den inhalt dessen an, was der redner damals auseinandersetzte, dessen meinung, die er selbst vielleicht gar nicht einmal teilt, viel weniger als die seinige hinstellen will. es ist also derselbe unterschied wie zwischen dem deutschen 'genützt hat' und 'genützt hätte', nur dasz wir denselben nicht immer streng festhalten. wir kommen also auch hier auf denselben grundunterschied hinaus, dasz der conj. der nebentempora den gedanken in dem zeitlichen und inneren zusammenhange mit der haupthandlung beläszt, der der haupttempora ihn heraushebt und als urteil des sprechenden hinstellt. und damit ist in vielen fällen kein blosz subjectiver, sondern ein sehr realer unterschied gegeben. der Lateiner hat sicher im letzten satze sehr wohl unterschieden zwischen profuerit und profuisset, so gut Cic. in dem beispiel von Hortens. nimmermehr hätte sagen können: ut nunquam viderem. wozu wird nun für die fragesätze eine ganz neue weitläufige regel aufgestellt mit der neuen bestimmung: 'in der gegenwart abgeschlossen'?

Dann wird aber noch ein weiterer besonderer fall aufgestellt: 'wenn die handlung des nebensatzes ausdrücklich als bis in die gegenwart des sprechenden sich erstreckend gedacht werden soll.' ist denn das wirklich ein besonderer fall? wenn ich sage: hic quantum in bello fortuna possit, cognosci potuit, so wird doch das haupttempus des nebensatzes an sich dadurch begründet, dasz der sprechende selbst, von seinem standpunkte aus das erzählte überblickend so urteilt; der umstand dagegen, dasz der gedanke: das glück vermag im kriege viel, noch jetzt gilt, motiviert nur gerade dieses haupttempus, das präsens. wollte Caesar sein urteil auf die vergangenheit beschränken, sagen, dasz nur damals das glück im kriege viel vermocht habe, so würde das haupttempus auch stehen, nur nicht praes., sondern perf. also das haupttempus wird nur begründet durch den charakter des satzes als urteil des sprechenden, und das, woraus es sich nach unserer regel erklären soll, die noch jetzt bestehende gültigkeit des gedankens, begründet nur, warum das praes., nicht das perf. steht.

Statt eine so verkehrte neue regel daraus zu machen, benutze man diesen und ähnliche sätze, um eine wirkliche eigentümlichkeit des lateinischen zu veranschaulichen, seine neigung, die consecutio, d. h. den inneren und zeitlichen zusammenhang des conjunctivischen satzes mit dem regierenden möglichst festzuhalten, so dasz er

selbst allgemein gültige gedanken, die wir nur ins präsens setzen können, in die abhängigkeit von der haupthandlung und damit in die vergangenheit zieht, also hier ebensowohl posset wie possit sagt. das eigentümliche dieses satzes, weshalb er erwähnenswert ist, liegt also gar nicht im präsens possit — dies ist in seinem charakter als urteil des sprechenden begründet — sondern darin, dasz es trotzdem auch posset heiszen kann.

Aus dieser neigung des Lateiners erklärt sich denn auch seine auffassung der finalsätze, und deshalb sind die im anschlusz hieran zu behandeln. bei dem satze: veni ad vos, ne ignoraretis gebe man nicht nach Ellendt-Seyffert die widersinnige erklärung: dieses perf. praes. ist wegen der voraufgehenden absicht als histor. zu behandeln, sondern erkläre so: bei meinem (vorherigen) kommen hatte ich die absicht, dasz usw. — Die absicht ist eine die handlung begleitende willensrichtung, als solche hält der Lateiner sie in der vorstellung fest, es kann also streng genommen für ihn zu einer bereits verflossenen handlung jetzt keine absicht mehr existieren. wenn wir sagen: 'ich bin gekommen (= bin hier), damit ihr wissen sollt', so denken wir die absicht als noch bestehend, den willen noch auf das ziel gerichtet. der Lateiner aber denkt sich — eigentlich correcter — diese willensrichtung im engen zusammenhange mit der vergangenen handlung des kommens, dieselbe begleitend, und mit der vollendung der handlung ist auch das ziel des willens erreicht, bzw. verfehlt. daraus ergibt sich, dasz er die absicht nicht von der regierenden handlung loslösen und als urteil des sprechenden hinstellen kann; ja noch mehr, ein perf., das an sich, ohne den absichtssatz, als perf. praes. zu betrachten wäre, wird durch die sich daran schlieszende absicht gleichsam mit in die vergangenheit gezogen und zum perf. hist.

6. Statt der 10 seiten regeln und anmerkungen im Ellendt-Seyffert hat nach meiner behandlung der schüler nur folgendes gedächtnismäszig zu behalten:

I. Das allgemeine gesetz: der Lateiner setzt immer genau das tempus, das der sinn verlangt, und dazu als speciellen fall: namentlich ist in nebensätzen gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit immer genau zu bezeichnen. dies gesetz zu befolgen musz wenigstens in ganz klaren fällen schon der quintaner und quartaner gewöhnt werden, schon der kann begreifen, dasz er 'morgen reise ich aufs land' erst verwandeln musz in: 'morgen werde ich aufs land reisen', und 'sobald ich nach hause komme, schreibe ich dir' in: 'sobald ich . . gekommen sein werde, werde ich dir schreiben'. später tritt dann als ausnahme hinzu: 1) dum = während hat immer den ind. praes.; 2) die conjunct., die 'sobald als' oder 'nachdem' bedeuten — postquam, ubi, ut usw. — haben bei einmaligen handlungen in der vergangenheit den ind. perf. — Als ergänzung jenes allgemeinen gesetzes sind dann in III oder II die zusätze erforderlich: 1) die

fehlenden conjunct. fut. werden ersetzt (wodurch, das zeigen die beispiele), wenn der futurbegriff schon im regierenden satze enthalten ist, umschrieben, wenn das nicht der fall ist; 2) begehrungssätze, sowie die ausdrücke des müssens und könnens enthalten den futurbegriff in sich, woraus sich dann von selbst ergibt, dasz ein nebensatz bei ihnen im fut. bzw. fut. II stehen musz, während bei ihnen selbst, wenn sie im conj. fut. stehen sollten, die ersatzformen genügen.

II. Das perf. bezeichnet

1) als perf. praes. den aus der abgeschlossenen handlung hervorgegangenen zustand in der gegenwart (musz sich im deutschen immer vertauschen lassen mit einem andern ausdruck im präsens);

2) als perf. hist.

a) die haupthandlungen in der kette der erzählung (erzählendes perf., deutsch imperf.).

b) urteile des redenden (urteilendes perf. — im deutschen musz immer ein perf. stehen können).

III. Das imperf. beschreibt (zustände, wiederholte handlungen, begleitende nebenumstände — deutsch imperf.).

Und über die consec. temp.: auf ein haupttempus folgt ein haupttempus, auf ein nebentempus ein nebentempus. diese hauptregel ist schon für den quartaner oder quintaner, die dann natürlich jedes perf. ohne unterschied als nebentempus behandeln. in II tritt dann die beschränkung hinzu:

> jedoch folgt auch nach historischem tempus der conj. eines haupttempus, wenn der satz ein urteil des sprechenden enthält; sich anschlieszende finalsätze ziehen jedes perf. in die vergangenheit und machen es zum perf. hist.

vermissen wird man dabei die regeln 1) über das tempus im briefstil und den inf. hist.; 2) über das praes. hist., imperf. de conatu und die conjug. periphr.; 3) über die consecutio im mehrfach abhängigen satze. darüber bemerke ich, dasz solche einzelheiten nur nachträglich gelegentlich zu behandeln sind. zieht man dieselben gleich in die erörterung der hauptbegriffe hinein, so stört man das klarwerden dieser hauptbegriffe beim schüler; sind dagegen diese erst klar und fest, so läszt sich eine solche einzelheit nachträglich leicht einfügen, und für so leichte dinge wie diese genügt eine gelegentliche besprechung beim übersetzen ins lateinische. — Das tempus in briefen gehört überhaupt gar nicht in die schulgrammatik. liest die classe Ciceros briefe, so mag es da besprochen werden, da erst entsteht das bedürfnis und damit das interesse dafür, während es in der grammatik eine ganz zwecklose, nur das gedächtnis belastende notiz ist. ähnlich steht es mit dem inf. hist. — Das praes. hist. wird im deutschen genau geradeso gebraucht, bedarf

also gar keiner regel, sondern nur eines gelegentlichen hinweises. das imperf. de conatu entwickelt sich leicht von selbst aus dem begriff des imperf. überhaupt. die conjug. periphr. im ind. hat mit dem tempus gar nichts zu thun, sondern ist eine eigne conjugation, deren sinn sich am einfachsten veranschaulichen läszt durch die wörtliche übersetzung: 'ich bin ein schreiben wollender oder sollender.' hauptsächlich dadurch, dasz man dinge, die der schüler durch einfache anschauung in wörtlicher übersetzung am sichersten auffaszt, in regeln zwängen zu müssen glaubt, wird das regelnmaterial so umfangreich und compliciert. die consecutio in mehrfach abhängigen sätzen endlich findet der schüler, wenn er gewöhnt ist seine regeln denkend und nicht mechanisch wie ein metermasz anzuwenden, am leichtesten von selbst. er sagt sich selbst, dasz bei quaesivisse dicitur der conjunctivische satz nicht von dicitur, sondern von quaesivisse abhängt und dasz das eine einzelhandlung in der erzählung ist; ebenso dasz bei miserunt consultum dies consultum mit dem miserunt in der vergangenheit liegt. ich gebe deshalb gar keine regeln mehr darüber und komme damit weiter. zeigt sich beim übersetzen einmal unsicherheit, so genügt ein hinweis darauf, wie diese sätze zu behandeln sind.

Vergleicht man nun diese wenigen regeln, die vielleicht eine halbe seite umfassen, mit den 10 seiten im Ellendt-Seyffert, so wird niemand verkennen, dasz dieselben das mechanische gedächtnis erheblich entlasten und dafür das denken in bewegung setzen. das ganze material wird dabei zu einer in sich fest gegliederten vorstellungsmasse, und diese wird leicht appercipiert durch ihre enge anlehnung an die muttersprache. die regeln sind deshalb nicht blosz leicht zu behalten, sondern sie springen gegebenen falles auch sofort ins bewustsein und geben dem schüler einen festen sichern maszstab. bei jedem deutschen imperf. z. b. liegt die frage kurz für ihn so: beschreibung, bzw. wessen? oder fortschritt der erzählung oder urteil? bei jedem deutschen perf. so: urteil des sprechenden oder gegenwärtiger zustand? allerdings bedürfen diese regeln, um ordentlich verstanden zu werden, einer rationellen methodischen behandlung, ein bloszes 'besprechen' derselben in der herkömmlichen weise mit nachfolgendem auswendiglernen genügt nicht. die rolle des lehrers wird dabei eine schwierigere, aber auch eine dankbarere: ihm fällt voll und ganz die aufgabe zu, das verständnis dieser formelhaften sätze herbeizuführen. er wird dabei selbst nicht blosz zur methode, sondern auch zur grammatik, die der schüler nicht mehr mechanisch sich einpaukt, sondern unter steter, mit dem lehrer gemeinsam zu übender denkthätigkeit wirklich percipiert und sich assimiliert. so kann eine art des lernens entstehen, die, statt das gedächtnis zu überladen, den mit recht so oft betonten zweck des studiums der alten sprachen, eine gymnastik des geistes zu sein, wirklich erreicht.

Corbach in Waldeck. A. Waldeck.

36.

AUFMERKSAMKEIT UND INTERESSE ALS FACTOREN DES UNTERRICHTS.

Wenn ein alter schulmann, der schon mehrere decennien seinen strang gezogen, unter verschiedenen schulmonarchen gestanden, manigfache verfassungsänderungen unter wechselndem regimente erlebt hat, alte und neue schuleinrichtungen und -gebräuche vergleicht, so wird ihm ja wohl verstattet sein, erkannte vorzüge der ältern methode neuen einrichtungen gegenüber in ein günstiges licht zu stellen. wie in der politik der neuesten zeit der fortschritt, der in früheren jahren mit patriotismus identisch war, in die brüche gegangen ist und die conservativen elemente diejenigen sind, welche augenblicklich die stütze des thrones bilden und die überwiegende majorität des reichstages ausmachen, so ist auch in der schule und ihren einrichtungen der fortschritt, insofern er in der abschaffung alter und einführung neuer einrichtungen besteht, nicht immer als solcher zu bezeichnen, sondern wie bei allen andern veränderungen wird auch hier häufig über das ziel hinausgeschossen, ehe die bewegung eine gewisse stetigkeit erlangt hat.

Damit hängt zusammen, dasz man in neuerer zeit häufig den ausspruch gehört hat, dasz der unterricht an den volksschulen methodischer sei, als an höheren anstalten, dasz in pädagogischer fertigkeit und geschicklichkeit der gymnasiallehrer von dem seminaristen übertroffen werde. das komme daher, weil dieser einen pädagogischen, theoretischen und praktischen cursus durchzumachen habe, während es dem angehenden gymnasiallehrer überlassen bleibe, ob er sich durch einige collegien in der pädagogik wenigstens theoretisch mit den grundsätzen der didaktik bekannt machen wolle. praktische übungen treibe er erst nach vollendeten studien durch absolvierung des probejahres und da komme es denn zuweilen vor, dasz candidaten des schulamtes erst nach längerem studium zu der erkenntnis gelangten, dasz sie zum unterrichten sich nicht eigneten. daher sei es notwendig, dasz schon auf den universitäten dem studenten des lehramts gelegenheit gegeben werde, sich praktisch auszubilden und seine lehrfähigkeit und -fertigkeit an eigens dazu eingerichteten anstalten zu erproben und zu entwickeln. bei diesen vorschlägen aber, so ansprechend sie erscheinen, hat man übersehen, dasz der unterschied der unterrichtsmethode an einer elementarschule und einem gymnasium, abgesehen vielleicht, wenigstens teilweise, von den unteren classen, zu den verschiedenen anforderungen der einzelnen anstalten in verhältnis treten und sich nach ihnen gestalten musz, und dasz man so ziemlich das rechte trifft mit der behauptung, dasz die elementarschulen sich zu den gymnasien wie diese zu den universitäten verhalten, nicht nur in dem ziel des bildungsganges,

sondern auch in der methode, jenes den schülern oder jüngern der wissenschaft zu vermitteln. freilich ist in den letzten jahren gerade die frage in zeitschriften und zeitungen erörtert, von befugter und unbefugter seite aufgeworfen, ja sogar im reichstage besprochen worden, ob es nicht zweckmäszig sei und dem zeitgeiste, der seit der nationalen entwicklung unseres vaterlandes mehr als früher der praktischen seite seine thätigkeit zugewandt hat, entspreche, wenn auf universitäten (vgl. 'gegenwart' 24 märz 1888) die akroamatische lehrweise mehr zurückträte, zumal da kaum ein gegenstand behandelt werde, den man bei der vorherschenden überschwemmung des büchermarktes durch den buchhandel sich nicht aneignen könnte, dagegen die mäeutische, heuristische, examinierende, disputierende oder kurz schulmethode mehr zur geltung komme. wie man nun auch immer urteilen mag, so liegt es in der natur und stellung des gymnasiums, dasz auf ihm eine lehrmethode am platze ist, welche zwischen der elementarschule und der universität die mitte hält, welche die schüler von der fertigkeit der zunächst nur durch vermittlung der einschlagenden sinne auf den lehrgegenstand gerichteten aufmerksamkeit allmählich zu einer selbstthätigen teilnahme an dem gebotenen lehrstoffe überleitet, welche aus derjenigen aufmerksamkeit, die noch unmittelbar in receptiver weise auffaszt, das interesse, welches nicht kritisiert, denn das könnte zu einer verderblichen frühreife führen, aber doch so weit reflectiert, als das ungestörte verständnis des vortrags erlaubt, stufenweise entwickelt.

Damit würde ich zu dem punkte gekommen sein, den ich für das A und O jeder pädagogik halte, und womit bewust oder unbewust die meisten urteile übereinstimmen, dasz die aufmerksamkeit der angelpunkt ist, um den die ganze pädagogik sich dreht, und dasz ihre erweckung, behandlung, ihre schlieszliche entwicklung stufenweise nach dem stand der classe fortschreitend und im interesse gipfelnd die einzige norm abgibt für die pädagogische behandlung des unterrichts.

Wenn oben von einem verhältnis der drei anstalten, elementarschule, gymnasium und universität die rede war und behauptet wurde, dasz aus der verschiedenheit der lehrziele die abweichung der methode abzuleiten sei, so musz dabei ihre stellung zu einander nicht so angesehen werden, als ob eine kluft zwischen den einzelnen abteilungen bestände, als wenn die veränderung der lehrmethode sprungweise vor sich gienge, sondern wie bei allen organisch gegliederten einrichtungen findet ein übergang statt, aber immer doch mit einer betonung, durch welche das ende der einen und der anfang der andern markiert wird.

Es würde also unsere aufgabe sein, im folgenden nachzuweisen, wie die erregung, förderung, gewöhnung, ausbildung der aufmerksamkeit bzw. des interesses von unten nach oben, von der sexta bis zur prima den anforderungen und dem lernziel der einzelnen classen

sich anzuschlieszen, der mehr oder minder entwickelten persönlichkeit der schüler sich anzuschmiegen habe. wenn dabei hingewiesen wird auf die obige behauptung, dasz die untersten classen des gymnasiums sich an die oberen classen der elementarschule anschlieszen, jedoch mit dem unterschied, dasz der lehrgegenstand, der das wesen des gymnasiums bildet, den übergang bezeichnet, so ergibt sich daraus, dasz die erweckung und gewöhnung der aufmerksamkeit sich nur so weit von der methode der elementarschule entfernt, als der neu hinzugetretene unterrichtsstoff fordert, zumal da das alter der untern stufe keine wesentliche abweichung zeigt.

Die frage über die förderung der aufmerksamkeit zerfällt der natur der sache nach in zwei seiten. die eine behandelt die äuszern mittel, welche die sinnesthätigkeit der schüler zu erwecken haben, die andere diejenige anregung, welche unmittelbar durch die geistige thätigkeit des schülers hervorgerufen wird.

Auch von einer andern seite zeigen sich zwei gesichtspunkte, nach denen das wesen der aufmerksamkeit zu bestimmen ist: einmal die thätigkeit des lehrers bei den schülern die aufmerksamkeit hervorzurufen, dann auch das verhalten der schüler durch entgegenkommen dieser oder jener art die bemühungen des lehrers zur geltung zu bringen und mit erfolg zu krönen. was nun zunächst das verfahren des lehrers angeht, so sind darüber wohl keine meinungsverschiedenheiten, dasz eine aufmerksamkeit der schüler nur dann möglich ist, wenn er die classe beherscht, d. h. wenn das verhältnis der schüler zum lehrer derart ist, dasz, wie das pferd dem zügel gehorcht, so ihre geistige thätigkeit durch seine mitteilung, welcher art sie auch sein möge, vollständig in anspruch genommen wird. dazu ist zunächst eine eigenschaft erforderlich, die überhaupt in der herschenden thätigkeit ein wesentlicher factor ist: die ruhe. ruhe ist nicht allein die erste bürgerpflicht, ruhe ist nicht allein der kernpunkt aller militärischen disciplin, sondern sie ist unumgänglich notwendig den geist der schüler zu beherschen. wem die ruhe fehlt, der verliert die besonnenheit, den überblick, der steht nicht über dem lehrgegenstand, sondern geht in ihm auf. was würde man wohl von einem offizier sagen, der in der schützenkette, um seinen persönlichen mut zu zeigen, das gewehr eines soldaten ergriffe und mit diesem in die feuerlinie träte? nur zu bald würde ihm bedeutet werden, dasz er hinter der kette zu stehen, seine leute zu beobachten und das feuer zu leiten habe. diese ruhe des lehrers musz sich auch äuszerlich erweisen. freilich gibt es manche pädagogen, welche es für unbedingt erforderlich halten, dasz der lehrer unter seinen schülern sich bewege, bald bei diesem bald bei jenem fragend oder controlierend einschreite. hat denn, möchte ich einwerfen, der lehrer etwa hundert augen, wie weiland Argus, oder glaubt man etwa, dasz die schüler, welchen der lehrer den rücken zuwendet, (denn wenn er unter ihnen ist, kann er doch nicht alle ins auge fassen) nicht die gelegenheit benutzen, sich seiner controle zu entziehen,

unaufmerksam zu sein oder gar allotria zu treiben? der lehrer hat vielmehr seinen platz auf dem pult einzunehmen (wozu ist es sonst da) und von da die schüler zu controlieren, indem er ihnen so die plätze anweist, dasz er jedes gesicht sehen kann, zu controlieren bis aufs mienenspiel, dann wird ihm keine geheime abweichende thätigkeit des schülers entgehen. was er den schülern mitzuteilen hat, hat er in lauter, deutlicher, ruhiger, aber nicht monotoner weise zu sagen und dabei möglichst wenig worte zu gebrauchen und alle überflüssigen redensarten zu vermeiden, denn durch wortschwall, schönrednerei, phrasendrechselei zerstört er die aufmerksamkeit der schüler, indem er ihnen die möglichkeit bietet, auch ohne jedes einzelne wort sich zu merken, ein verständnis zu erlangen, und so die schüler daran gewöhnt, nur die stichworte aufzufassen, das übrige aber zu überhören. bewahrt der lehrer nicht die ruhe, sondern läszt sich durch nervöse aufregung (ein zustand, den der anstrengende beruf des lehrers nur zu häufig nach sich zieht) fortreiszen, so liegt es in der sympathischen einwirkung des nervensystems, dasz auch die schüler in ihrer ruhe gestört werden und abschweifen. die liebe zur sache und zur thätigkeit wird durch nichts mehr gefördert, als durch die selbstbewuste ruhe des lehrers. der schüler fühlt sich sicher, gemütlich in seiner thätigkeit und verdirbt weder sich noch andern den genusz der erholungspause. dieses verfahren des lehrers modificiert sich natürlich nach dem classenstande und dem gegenstande des unterrichts, wird sich aber im einzelnen erst dann feststellen lassen, wenn bestimmt ist, wie das benehmen des schülers den anforderungen und bemühungen des lehrers zu entsprechen hat. dasz man auf den elementarschulen, zumal da die classen in der regel sehr stark sind, die aufmerksamkeit durch äuszere mittel zu erregen und zu controlieren sucht, durch handaufheben oder durch zusammenlesen, liegt in der mechanischen äuszerlichen behandlung des lehrstoffes, denn die anfangsgründe des lesens oder rechnens, insofern letzteres mündlich getrieben wird, lassen eine solche controle zu, wenn es sich auch nicht immer vermeiden läszt, dasz täuschungen hierbei unterlaufen, wenn einer die hand aufhebt, ohne seiner sache gewis zu sein, nur um sich dem lehrer bemerkbar zu machen, oder wenn beim zusammenlesen der eine oder der andere schweigt, oder von der sache abweicht. jedenfalls aber ist diese einrichtung dem sogenannten certieren vorzuziehen, welches an einigen anstalten geübt wird, insofern es darin besteht, dasz während der stunde ein fortwährender platzwechsel stattfindet, wenn der eine besser geantwortet hat als der andere. hierdurch nemlich wird eine solche unruhe in der classe hervorgebracht, dasz die schüler ihren sinn mehr auf die äuszere thätigkeit ihrer kameraden als auf den lehrgegenstand richten und so von einer ernsten aufmerksamkeit nicht die rede sein kann, sondern der flüchtigkeit und zerfahrenheit vorschub geleistet wird. ob nun obengenannte mittel, die aufmerksamkeit zu erregen, in den unteren classen des gymnasiums beizubehalten oder durch andere

deutung hat Leopold R. gewonnen. man darf behaupten, dasz durch diesen gelehrten eine andere neue art der betrachtung historischer quellen und eine neue den fortschritten der wissenschaft entsprechende weise der darstellung geschichtlicher ereignisse eingang gefunden hat. alle modernen historiker haben mehr oder weniger diesen forscher sich zum vorbilde genommen. er hat an der Berliner universität durch die art, wie er dem heranwachsenden geschlechte besonders in dem historischen seminar die wege der forschung wies, wie er immer wieder betonte, zu fragen, was können wir wissen und wie können wir es wissen, wie er als einen hauptsatz hinstellte: 'strenge darstellung der thatsache, wie bedingt und unschön sie auch sei, ist ohne zweifel das oberste gesetz. ein zweites ist mir die entwicklung der einheit und des fortgangs der begebenheiten.' die kritische sichtung des materials und die geistvollste combination aus den vorlagen die historische wahrheit zu ermitteln und die feinste kenntnis der bewegungen der menschlichen seele haben ihn zu einer darstellung geschichtlicher vorgänge und zu einer darstellung bedeutender menschen befähigt, wie sie in Deutschland bisher selten gewesen war. die gestalten unserer groszen kaiser, die in die geschicke der welt eingreifenden staatsmänner und päpste; die träger der reformatorischen gedanken, die für die entwicklung Deutschlands so wichtigen könige von Preuszen sind geradezu mit meisterhand geschildert. R. versteht es nicht nur grosze staatsactionen und das geheime spiel von intriguen durchsichtig darzustellen, nein er hat ein tiefes verständnis für alles, was des menschen brust bewegt. namentlich tritt dieses verständnisvolle erfassen von personen, von politischen und culturhistorischen verhältnissen in der allgemeinen weltgeschichte entgegen, in der uns der meister historischer forschung mit einem werke beschenkt hat, wie es keine andere nation aufzuweisen vermag. der universale geist des mannes tritt uns hier auf jedem blatte entgegen, eine versatilität, die sich in spanische, italienische, englische und französische verhältnisse ebenso leicht zurecht zu finden weisz als in der darlegung nationaler angelegenheiten. besonders ergreifend ist für mich die würdigung antiker dichter und schriftsteller. Pindar und Aeschylos, Sophocles und Euripides, Platon und Aristoteles, Herodot und Thucydides usw. werden in ihrer bedeutung für das culturleben nicht blosz der Griechen, sondern der civilisierten welt in einer weise beurteilt, die überall den eindruck von selbsterfahrenem, selbsterlebtem macht; eigne lectüre, eignes nachempfinden der groszen gedanken treten überall greifbar entgegen. ebenso wie der meister historischer forschung sich zurechtfindet in dem ideenkreis des so glänzend beanlagten griechischen volkes, ein ebenso tiefes verständnis besitzt er für die würdigung der mehr der praxis des lebens sich zuwendenden römischen nation. es ist eine andere art der betrachtung der römischen geschichte, als wir sie

bei dem geistvollen Th. Mommsen finden. bei Ranke erscheint Cicero als das, was er den meisten philologen ist, mehr eine deliberative als active natur, dem zuge der begebenheiten sich entgegenzusetzen fehlt es ihm an der unerschütterlichkeit, die auf der innern stärke und solidität einer einmal ergriffenen position beruht. soweit gieng Cicero nicht sich für die verschworenen zu erklären, er würde dann entschieden partei ergriffen haben, was seiner vermittelnden natur entgegenlief, nicht als ein charakterloser zungendrescher, der seinen mantel nach dem winde zu hängen pflegt. wie wird Caesar und Tacitus betrachtet! L. v. R. versteht es die leser auch einzuführen in die entwicklungsgeschichte der christlichen kirche und der religiösen kämpfe der menschen. wir haben es eben hier mit einer universalen geistesrichtung zu thun, mit einem manne, der den tiefsten fragen der menschheit und des lebens sympathisch gegenübersteht. das was in der englischen geschichte auf zwei seiten über den grösten dichter der welt gesagt ist, ist auszer dem urteile Goethes über den Engländer das zutreffendste, was über Shakespeare geschrieben ist. Shakespeare — so faszt er sein urteil zusammen — ist eine geistige naturkraft, die den schleier wegnimmt, durch welchen das innere der handlung und ihre motive dem gewöhnlichen auge verborgen werden. seine werke bieten eine erweiterung des menschlichen gesichtskreises über die geheimnisvolle natur der dinge und der menschlichen seele dar, durch die sie selbst zu einer groszen historischen erscheinung werden. alle fragen über sein und nichtsein, himmel, hölle und erde, freiheit und notwendigkeit werden in den kämpfen um das diadem, werden in Macbeth angeschlagen. es sind eben die denkwürdigsten leistungen eines menschengeistes, welche immer neue seiten bieten, um am ende doch unerforschlich zu bleiben, da wir sämtlich, wie wir auch sind, weder seinem buchstaben, noch seinem geiste genügen können.[1]

Wilh. v. Humboldt hat ausgesprochen: 'der zweck aller wissenschaft ist, dasz die menschheit sich klar werde über sich selbst und ihr verhältnis zu allem sichtbaren und unsichtbaren und über sich.' es gibt in der litteratur kein werk, welches diesen zweck so erfüllt, als die allgemeine weltgeschichte Rankes. es ist im höchsten grade verführerisch, der betrachtung allgemeiner tiefer wahrheiten des völker- und menschenlebens enthaltenden gedanken, die in Rankes werken überall vorkommen, sich zuzuwenden, und daraus für die eigne ausgestaltung der welt- und lebensanschauung etwas zu gewinnen, doch heute fassen wir mehr seinen äuszern lebens- und bildungsgang ins auge.

In der kleinen stadt Wiehe war keine gelegenheit geboten, die grundlagen einer gelehrten bildung zu legen, deshalb wurde L. R.

[1] Ranke englische geschichte I 604.

frühzeitig der kaum eine stunde weit gelegenen klosterschule Donndorf[2], welche die schüler bis zur tertia eines gymnasiums vorbereitet, übergeben. hier in ländlicher abgeschlossenheit legte der grosze historiker den grund zu seiner gelehrsamkeit. die schüler lasen dort die bulletins Napoleons aus Spanien und kritzelten sie auf ihren schiefertafeln nach. von jener zeit, erzählt R., ist ihm das wort 'insurgenten' in erinnerung geblieben, das damals zuerst an sein ohr schlug. nachdem Ranke in Donndorf seinen vorbereitungscursus beendigt hatte, wurde er alumnus der landesschule Pforte, die damals unter dem kraftvollen regiment des ehrwürdigen rector David Ilgen, der von den ausgezeichneten lehrern Lange, Wieck und andern tüchtigen männern unterstützt wurde, eines besondern ansehns sich erfreute. hier war den schülern reiche gelegenheit geboten, sich mit den schriftstellern des altertums zu beschäftigen, sich ganz und voll einzuleben in den geist des griechischen und römischen wesens, er lebte und webte, wie er sagt, in den alten schriftstellern, studierte und übersetzte die tragiker und machte sie sich nach kräften zu eigen. ich kann der Schulpforte nicht dank genug dafür sagen, dasz sie uns raum und antrieb dazu gewährte. das klingt doch ganz anders als die stimmen von heute, welche gegen die betreibung classischer studien sich erheben und laut verkünden, dasz die beschäftigung mit dem altertum einem mehr die praktischen seiten des lebens betonenden unterrichtsbetriebe platz machen müste. R. studierte gerade als die siegesnachrichten von der katastrophe in Ruszland eintrafen, den Agricola des Tacitus. hier fanden sich anklänge an den naturzustand der völker und an die uralte freiheit. ein freies, von einheimischen königen beherschtes inselvolk hatte sich gegen die alles verschlingende macht des römischen staates zu verteidigen, gerade wie in den tagen Napoleonischer herschaft die Deutschen sich dem fremden allzubegehrlichen eroberer entgegenstellen musten. in jener zeit fanden auch in den klostermauern die das vaterland tief bewegenden ideen eingang. die jugend wurde mitten in den studien des classischen altertums mächtig ergriffen von den überall hervortretenden patriotischen gedanken, die zeitgenossenschaft übt eben, wie R. sagt, eine unendliche wirkung auf das individuum aus und zwar nicht durch persönliche einflüsse allein, sondern durch den zug der dinge und die einander berührenden elemente des äuszern und innern lebens in ihrer gesamtheit. nachdem R. in Pforta eine gründliche vorbildung zu akademischen studien erworben hatte, bezog er die universität Leipzig, um hier unter der leitung G. Hermanns sich dem studium der philologie zu widmen, denn damals gab es historische studien, wie sie jetzt auf den universitäten getrieben werden,

[2] Donndorf, früher ein Cistercienser nonnenkloster, wurde durch die schutzherrn frh. v. Werthern vermöge ihrer schirmvogteilichen rechte zu einer evang. freischule für 12 knaben bestimmt. die schule wurde am 12 juli 1561 eröffnet.

durchaus nicht. als am 20 februar 1867 der grosze historiker sein 50jähriges doctorjubiläum feierte, da hat er seinen verehrern über den gang seiner studien anziehende, höchst charakteristische mitteilungen gemacht.[3] auf der universität hat er nach seinem bekenntnis philologische studien gepflegt. 'der erste grosze geschichtschreiber, durch den ich, erzählt er, ergriffen wurde, ist Thucydides gewesen, vor dessen büste und der des Herodot wir hier stehen. mächtig hat er mich angeregt, mit äuszerstem fleisze gab ich mich seiner lectüre hin. die excerpte, die ich damals gemacht habe, bewahre ich noch und sie sind mir noch heute wert. nächst ihm war es Niebuhr, dessen schriften ich nicht minder eifrig zu studieren begann: auch die excerpte daraus bewahre ich noch, auch seine büste sehen Sie dort. eine andere richtung war es, die mich bald darauf auf die werke Luthers führte, auch sie habe ich vielfach studiert und durch sie keinen geringern impuls erhalten. das etwa wären die drei geister, denen ich die grundelemente verdanke, aus denen sich meine späteren historischen studien auferbaut haben. sollte ich noch einen vierten nennen, so wäre es Fichte, mit dessen schriften ich mich ebenfalls viel beschäftigt habe. ist es mir gelungen, in der fortführung meiner historischen studien eine tiefere einwirkung auszuüben, wie man mir sagt, so meine ich die erste kraft dazu aus jenen quellen geschöpft zu haben.' ich möchte behaupten, dasz man den einflusz, welchen auf die bildung des historikers die schriften der genannten männer ausgeübt haben, in der auffassung der dinge und in der behandlung und der beurteilung der menschen überall spüren könnte.

Zu johannis des jahres 1818 übernahm L. Ranke die 'historische oberlehrerstelle' am gymnasium zu Frankfurt a. O., das damals unter der ausgezeichneten leitung des nur ein jahr ältern E. F. Poppo[4], eines ausgezeichneten kenners des Thucydides und des griechischen und römischen altertums überhaupt, vortrefflich gebildete schüler entliesz. auszer dem geschichtsunterricht in den obern classen waren ihm noch griechische und lateinische lectionen in secunda, sowie die lectüre des Horatius in prima übertragen. von ostern bis ende des jahres 1821 hatte R. die freude, seinen bruder H. Ranke, der als lehrer an einem privatinstitut angestellt war, in seiner nähe zu haben. neben den arbeiten, welche die schule brachte, die in den obern classen nur schwach[5] besucht war, setzte L. R. seine historischen studien fort. die im jahre 1824 erschienene geschichte der roma-

[3] vgl. kleine schriften zur geschichte, politik u. litteratur v. R. Köpke s. 780 f.

[4] geb. 1794 in Guben gest. 1866 in Frankfurt a. O.

[5] vgl. Frankfurter progr. 1869, s. 49: 1818 in I 5, in II 8. in III 17 schüler. 1819 in I 7, in II 6, in III 17 schüler. 1820 in I 9, in II 10, in III 17 schüler. 1822 in I 10, in II 13, in III 18 schüler. 1823 in I 6, in II 8, in III 29 schüler. 1824 in I 10, in II 11, in III 29 schüler. 1825 in I 11, in II 17, in III 24 schüler.

nischen und germanischen völker und die schrift kritik neuerer geschichtschreiber wurden die veranlassung, dasz er ostern 1825 als auszerordentlicher professor der geschichte nach Berlin berufen wurde. hier schrieb er Osmanen und die spanische monarchie, die den ersten band zu den: fürsten und völker von Südeuropa im 16n und 17n jahrhundert bilden. 46 bände venetianischer, römischer und florentiner relationen über die verschiedensten völker und staaten, die er handschriftlich auf der Berliner bibliothek gefunden und einige weitere bände ähnlichen inhalts, welche ihm Gotha lieferte, wurden für ihn und die historische wissenschaft von epochemachender bedeutung. denn aus den berichten von augenzeugen und mithandelnden strömte eine reiche quelle der neuern geschichte, der gegenüber selbst die geschichtlichen darstellungen der zeitgenossen in den hintergrund treten musten.[6] in den ersten jahren seiner akademischen wirksamkeit fand er wenig beifall; es soll ihm damals auch nicht unangenehm gewesen sein, dasz er nicht genötigt war einer vorlesung wegen seine studien unterbrechen zu müssen. auf einer vierjährigen reise, wozu die preuszische regierung ihm im jahre 1827 bereitwillig die mittel gewährte, ist es dem umsichtigen forscher gelungen, in Wien, Venedig, Florenz und Rom jene groszen schätze zu heben — wieder venetianische gesandtschaftsberichte — welche die grundlage seiner groszen werke über die geschichte des 16n und 17n jahrhunderts, zunächst der römischen päpste, bilden sollten. mitten in diesen archivalischen studien überraschte er die welt mit der geschichte der serbischen revolution, von der Niebuhr sagte: lebensnachrichten bd. III s. 238: es steht mir zu, zu sagen, dasz dies kleine buch das vortrefflichste ist, was wir in unserer litteratur besitzen. R. hat alles abgestreift, was früher in seiner manier lag. ich habe das buch nach Frankreich und England empfohlen. so schrieb Niebuhr am 21 juli 1829 an Perthes. kurz vorher hatte er seiner freundin (Hensler) mitgeteilt: lasz dir, teure Dora, ein buch empfohlen sein, wenn du es noch nicht lasest, was ich für ganz vortrefflich erkläre: Rankes geschichte der serbischen revolution. unsere sprache hat kein geschichtsbuch, wo der stoff aus mündlichen berichten so genügend und anschaulich behandelt ist: es geschieht — nicht der verfasser erzählt, und wir glauben ihm unbedingt. R. hat sich so herausgearbeitet, dasz man sicher ist, dasz er vortrefflich bleibt. erst 1831 kehrte R. nach Berlin zurück und beteiligte sich durch die herausgabe einer historisch-politischen zeitschrift auch an der discussion von tagesfragen in conservativem sinne. R. hatte den mut, den verfassungseifrigen doctrinären zuzurufen: 'für euren künstlichen staat fehlt nichts weiter, als dasz ihr uns auch künstliche menschen macht; namentlich fürsten, die zugleich unüberwindlich im felde und höchst überwindlich

[6] vgl. Münchener allg. zeitung nr. 357.

in den kammern seien; löwen in der schlacht, demütig vor den volksrepräsentanten; ganz wie ihr sie braucht, damit sie euch verteidigen und ihr sie regiert.' nach einigen jahren gab R. seine publicistische thätigkeit auf. als politischer redner ist er nie aufgetreten. nach seiner italienischen reise und nach seiner 1836 erfolgten ernennung zum ordentlichen professor der geschichte las R. vor einer immer mehr wachsenden zuhörerzahl. es war namentlich den vom katheder fern sitzenden nicht ganz leicht, dem geistvollen ab und zu von der sache etwas abspringenden vortrage zu folgen, man gewöhnte sich aber bald an die anfänglich ungewohnte art des vortrags. bereits 1834 gründete der historiker die historische gesellschaft, die den kern der Rankeschen schule bildete. Waitz, Dönniges, Willmanns, S. Hirsch, W. Giesebrecht ua. wurden zur bearbeitung der jahrbücher des deutschen reichs unter dem sächsischen hause (Berl. 1837—40) herangezogen, die auf die wissenschaftliche behandlung der geschichte des mittelalters von entschiedenem einflusz gewesen ist. einer seiner ältesten schüler ist der ebenfalls um die geschichtswissenschaft hochverdiente Heinrich v. Sybel. auch der in Jena verstorbene prof. Ad. Schmid musz genannt werden. der kronprinz von Bayern, Maximilian, der in Berlin die vorträge Rankes anhörte, war ein begeisterter verehrer des groszen geschichtsforschers und versuchte, als er könig geworden war, unter den glänzendsten anerbietungen R. nach München zu ziehen; doch der historiker blieb seinem vaterlande treu. dies enge band der freundschaft, welches den könig und den historiker verknüpfte, wurde später die veranlassung der stiftung der historischen commission in München, durch die das studium vaterländischer geschichte wesentlich gefördert worden ist. Ranke hat für die bearbeitung der monumenta Germaniae historica, durch sein seminar und durch die vorlesungen die rechte kraft geschult und sich dadurch wie durch die leitung der historischen commission unsterbliche verdienste um die geschichtswissenschaft gewonnen. in dem groszen bereits in acht auflagen (1834—36) erschienenen werke: die römischen päpste, ihre kirche und ihr staat im 16n und 17n jahrhundert hat er nach dem urteile der historiker die aufgaben der geschichtschreibung am vollkommensten gelöst. tief zu beklagen ist es, dasz der einzige gelehrte seine allgemeine weltgeschichte, ein werk, wie es keine andere nation besitzt, ein κτῆμα εἰς ἀεί, nicht zu ende führen konnte. nach kurzer krankheit starb er am 23 mai 1886 abends $9^1/_2$ uhr.

Halle. G. Lothholz.

38.
ZUM GRIECHISCHEN UNTERRICHT.

GEORG CURTIUS, GRIECHISCHE SCHULGRAMMATIK. ACHTZEHNTE WESENTLICH VERÄNDERTE AUFLAGE BEARBEITET VON W. V. HARTEL. Leipzig, G. Freytag. 1888.

WILHELM V. HARTEL, ABRISZ DER GRAMMATIK DES HOMERISCHEN UND HERODOTISCHEN DIALEKTS. ebd.

Die neue auflage der weit verbreiteten griech. grammatik von Curtius hat durch prof. Hartel im anschlusz an Kaegi und Koch eine bedeutende kürzung erfahren. während früher die formenlehre allein gegen 200 seiten umfaszte, zählt jetzt die gesamte grammatik, formenlehre und syntax zusammen, trotz der glänzenden ausstattung und des musterhaften deutlichen druckes nur 222 seiten. immerhin hätte noch mancherlei gestrichen werden können. so ist die aufzählung anderer wörter, die ebenso gehen wie die paradigmata, völlig überflüssig. ferner hätte in den beispielen der dual gestrichen werden können; die dualformen werden am besten zusammen in einem besondern paragraphen behandelt, wie es z. b. Koch thut. von unregelmäszigen wörtern, die der schüler ganz gut entbehren kann, habe ich allein in der declination der substantiva folgende stattliche anzahl anzuführen: μνᾶ, βορρᾶς, Cύλλας, Ἀννίβας, πλίνθος, τάφρος, δρόσος, διάμετρος, κανοῦν, κάλως, ἀνώγεων, ἀξιόχρεως, δμώς, γαστήρ, ἀστήρ, ἀρήν, γραῦς, πῆχυς, πρέσβυς, πρεσβύτης, σκότος, δένδρον, γόνυ, δόρυ, φρέαρ, ἧπαρ. auch die lautlehre (§ 1—23) ist viel zu lang; die einzelnen regeln werden ja doch erst an der stelle durchgenommen, wo sie zum ersten male anwendung finden; deshalb hätte eine gedrängte übersicht zum zwecke der repetition völlig genügt. im übrigen habe ich folgendes zu bemerken. § 10, 7 anm. 1: ν wird vor σ nicht selten, sondern gewöhnlich mit ersatzdehnung ausgestoszen; eine ausnahme macht nur der dativ pluralis der dritten declination. § 24 folgt die flexion des nomens. § 28 sind mit recht d r e i declinationen unterschieden. auch § 30 ist die dreiteilung praktischer: 1) η, 2) α purum, 3) α impurum. die bemerkungen über die bildung des nominativs sind überflüssig. lobenswert dagegen ist die bemerkung über die bildung des accusativ pluralis, ebenso im § 34, 4. doch wäre später auch auf die andere bildungsart hinzuweisen, dasz nemlich wie beim neutrum stets so auch manchmal beim masculinum und femininum der a c c u s a t i v pluralis dem n o m i n a t i v pluralis gleichlautet, was aber nur bei contracten möglich ist. θάλαττα und γλῶττα hätte praktischer gedruckt werden können. es empfiehlt sich nemlich sehr, genetiv und dativ einzurücken, so dasz der schüler sofort die zusammengehörigen formen erkennt. ebenso bei ἄνθρωπος, πόλις usw.

θάλαττα	ἄνθρωπος	πόλις	πόλεις
θαλάττης	ἀνθρώπου	πόλεως	πόλεων
θαλάττῃ	ἀνθρώπῳ	πόλει	πόλεσι(ν)
θάλατταν	ἄνθρωπον	πόλιν	πόλεις
θάλαττα	ἄνθρωπε	πόλι	

andere drucken, um denselben zweck zu erreichen, den accusativ gleich nach dem nominativ, was ich nicht billigen kann. § 31, 3 im vocativ der masculina der zweiten declination fällt das ς des nominativs einfach wieder ab; nur die völkernamen auf ης und die masculina auf της bilden einen besondern vocativ auf ᾰ. die beispiele stehen besser voran.

1. a)	ὁ νεανίας	ὦ νεανία
b)	ὁ Ἀτρείδης	ὦ Ἀτρείδη
2. a)	ὁ Πέρσης	ὦ Πέρσα
b)	ὁ πολίτης	ὦ πολῖτα

γεωμέτρης ist mit recht gestrichen. § 32 die contrahierte a-declination wird praktischer mit der contrahierten o-declination zusammen behandelt. § 34 ὦ ἄδελφε ist mit recht beseitigt. § 35 es empfiehlt sich neben das masculinum des adjectivums gleich das neutrum drucken zu lassen, doch blosz die abweichenden formen δίκαιον — δίκαια; dann erst mag das femininum folgen. § 36 contrahierte vocative kommen meines wissens in der zweiten declination nicht vor. § 40 folgt die dritte declination. die declination von λελυκώς, λυθείς, γλυκύς und εὐγενής ist besser zum adjectivum bzw. verbum zu setzen. die regel über den vocativ der dritten declination bedarf der verbesserung. von den consonantischen stämmen gebrauchen den nominativ als vocativ 1) die p- und k-stämme, 2) die oxytona; sonst ist der vocativ = stamm. der vocativ ἐλπί usw. ist bei gelegenheit von ἔριν usw. zu besprechen. bei den vocalischen stämmen ist der vocativ stets = stamm. ausgenommen ist ἥρως (vielleicht stamm auf ς?); πειθοῖ, was Hartel nicht erklärt hat, ist nur scheinbare ausnahme. § 48 hat die teilung a) stämme auf υ, αυ, ου, b) stämme auf ευ, c) stämme auf ι und ε meinen beifall ganz und gar nicht. die weichvocalischen stämme einerseits und die diphthongischen anderseits gehören doch wohl zusammen. βοῦς gehört nach § 54, γραῦς und πῆχυς sind, wie schon gesagt, zu streichen. § 52 empfiehlt es sich statt von elidierenden stämmen wie früher in der ersten und zweiten declination einfach von contracta zu reden; so zugleich gewisse symmetrie. § 54 die unregelmäszigen substantiva sind vielfach unnötiger weise schon vorweggenommen. § 68, 2 in betreff des wechsels von ου und αυ in der ersten silbe von οὗτος ist praktischer nicht der artikel, sondern die folgende silbe zu vergleichen. § 77 folgt die flexion des verbums. der forderung, dasz der schüler recht bald einen überblick über den gesamten verbalbau gewinne, ist Hartel gerecht geworden. § 84 folgt auf das praes. und imperf. act. und med. der verba pura sofort das futurum und

der schwache aor. act. und med. u. s. f. bis § 91; erst dann werden die verba contracta behandelt; schlieszlich § 95 die consonantischen stämme. bei der einteilung der verbalformen nach den einzelnen tempusstämmen dagegen ist der gefahr, dasz das verbum gänzlich auseinanderfalle, nicht zu entgehen. § 92 kann noch praktischer gestaltet werden, indem a) α + ου = ω zur dritten, α + οι = ῳ aber zur zweiten reihe gestellt wird; b) genügt die erste reihe: ε + ε = ει und ε + ο = ου; im übrigen wird ε von dem folgenden langen vocale oder diphthong einfach verschlungen. § 116 steht ἵημι praktischer weise neben τίθημι. der druck der unregelmäszigen verba (§ 125 ff.) ist in der grammatik von Koch übersichtlicher und sauberer.

Was die syntax anlangt, so kann ich mich da kürzer fassen. alles unnötige ist gestrichen; alles, was der schüler unbedingt wissen musz, ist aufgenommen. die angegebenen beispiele genügen völlig; vielfach ist die deutsche oder lateinische übersetzung zum bessern verständnis beigegeben. die aneignung wird durch praktische anordnung und übersichtlichen druck wesentlich erleichtert. doch hätten wie die reichlich mitgeteilten phrasen so auch die merkbeispiele besonders hervorgehoben werden sollen. übrigens dürfte es sich sehr empfehlen mit Wendt möglichst gleich concrete beispiele zu geben: μέλει θεοῖϲ τῆϲ δίκηϲ prägt sich entschieden dem gedächtnisse besser und fester ein als μέλει τινί τινοϲ. bei den hypothetischen sätzen § 211 ff. wäre es praktischer gewesen, bei jedem der vier fälle ein und dasselbe beispiel zu geben, wie es z. b. Gerth thut; auch hätte dasselbe den regeln vorangedruckt werden müssen. § 162 ist umgekehrt 'bei den verben des mangels und der fülle' zu sagen. die präpositionen § 174 ff. sind praktischer weise wie bei Holzweissig nach den kategorien 'örtlich, zeitlich, übertragen' geordnet. ein ausführliches, genaues register erhöht den wert des buches.

Der abrisz der grammatik des Homerischen und Herodotischen dialekts entstand, indem Hartel die von Curtius in den fusznoten zu den einzelnen paragraphen verstreuten bemerkungen ausschied, wesentlich vermehrte und mit eigner paragraphierung zu einer systematischen zusammenstellung der Homerischen sprache verarbeitete; den Herodotischen dialekt aber, der zahlreiche eigentümlichkeiten mit dem Homerischen stammdialekt teilt, mit einigen zeilen unter dem striche bedachte, weil er nur die in der lectüre häufiger vorkommenden, dem ältern dialekte fremden formen aufnahm. die neue zusammenstellung hebt die innere verbindung mit der grammatik von Curtius keineswegs auf, da sie sich der anordnung und terminologie derselben genau anschlieszt, gestattet jedoch durch die fassung der einzelnen regeln auch eine unabhängige benutzung. nach einer kurzen, aber völlig genügenden vorbemerkung über die entstehung der Ilias und Odyssee wird in § 2—4 die lautlehre, § 5—29 die formenlehre, § 30—36 die syntax,

§ 37—39 der Homerische hexameter in sehr ausführlicher weise behandelt, mit dessen hauptpunkten der schüler in den ersten stunden bekannt gemacht werden soll. doch ist der abrisz zunächst als nachschlagebuch gedacht, um eine leichtere und gründlichere präparation des schülers auf die lectüre zu ermöglichen. unterstützt durch ein reichhaltiges wortregister erreicht das buch diesen zweck vollkommen.

Annaberg. Ernst Haupt.

39.

Meyer, übungsbuch zum übersetzen aus dem deutschen in das griechische für obertertia. Leipzig, B. G. Teubner. 1888.

Durch den lehrplan vom 8 juli 1882 hat der griechische unterricht, wie bekannt, in den unteren classen durchgreifende veränderungen erfahren. in III[b] ist die griechische formenlehre bis zu den verba liquida einschlieszlich zu betreiben; in III[a] dagegen sollen durchgenommen werden die verba auf μι und die unregelmäszigen verba, auszerdem die einfachsten syntaktischen regeln, insbesondere die casuslehre. infolge davon sind viele übungsbücher jetzt veraltet, die einst für brauchbar gehalten wurden. nun ist für obertertia kürzlich ein neues übungsbuch von dr. Paul Meyer in Grimma erschienen, welches viel lob verdient und denjenigen herren collegen, welche in dieser classe den griechischen unterricht erteilen, warm empfohlen werden kann.

Der erste abschnitt (s. 1—6) enthält zur wiederholung des pensums der vorhergehenden classe stücke mit regelmäszigen verbalformen. der zweite abschnitt (s. 7—31) bringt zunächst die groszen, dann die kleinen verba auf μι, und zum schlusz einen anhang über augment und reduplication. der dritte abschnitt (s. 31—54) behandelt die unregelmäszigen verba in der üblichen reihenfolge; vorgedruckt sind sieben syntaktische regeln (dativus temporis, coniunctivus adhortativus, modus potentialis u. ä.), klar gefaszt und mit kurzen musterbeispielen versehen. der vierte abschnitt (s. 55—84) dient zur einübung der lehre von den casus accusativ, genetiv und dativ; doch sind die stücke so eingerichtet, dasz auch der dativ vor dem genetiv durchgenommen werden kann. zum schlusse finden sich mehrere längere stücke zur repetition der gesamten casuslehre.

Die stücke sind der groszen mehrzahl nach zusammenhängend und — was besondere anerkennung verdient — in gutem deutsch abgefaszt. nur s. 7—18 finden sich einzelne deutsche und auch griechische sätze; letztere sind eingefügt worden, um für die anstalten, an welchen die Xenophonlectüre erst gegen pfingsten beginnt, die anschaffung eines weiteren griechischen lesebuchs unnötig zu machen. der stoff ist nur zum teil den alten schriftstellern entlehnt. das letzte stück (LXXXII) behandelt z. b. Napoleons krieg gegen Ruszland; es

begegnen aber auch stücke über Karl den groszen, Friedrich den groszen, die befreiungskriege und den krieg von 70/71. besonders ansprechend finde ich die bearbeitung von solchen stoffen, die dem schüler bereits aus seinem deutschen lesebuche bekannt und lieb geworden sind, z. b. die schulvisitation Karls des groszen (LIX), der rechte barbier (VI), der brave mann (XXIX), die wiedergefundenen söhne (LX und LXXIV) u. a. m. dagegen ist zu meinem befremden sehr selten auf Xenophons anabasis rücksicht genommen; ich möchte dem herrn verfasser doch raten, bei einer zweiten auflage, die ich dem hübschen büchlein recht bald wünsche, ein paar stücke in unmittelbarem anschlusz an die lectüre hinzuzufügen.

Das griechisch-deutsche und deutsch-griechische wörterverzeichnis, mit welchem das buch schlieszt, enthält unnötiger weise viele wörter, welche die knaben unbedingt kennen müssen, z. b. abend, bote, ehre, markt, schild, schwert, tapferkeit, tugend, unrecht u. s. f. dagegen sind mit vollem rechte solche constructionen nicht angegeben worden, die dem schüler aus der grammatik bekannt sein sollen.

Annaberg. Ernst Haupt.

40.

G. Eckertz, hilfsbuch für den ersten unterricht in der deutschen geschichte (pensum der tertia). sechzehnte auflage. Wiesbaden 1888. C. G. Kunzes nachfolger (dr. Jakobi).

Das vielverbreitete, in 16r auflage vorliegende hilfsbuch von Eckertz hat, ohne eine wesentliche veränderung in seinem grundplane oder gar willkürliche änderung zur förderung des absatzes neuer auflagen, wie sie jetzt üblich sind, zu erleiden, doch fortdauernd die behutsam bessernde hand seines verfassers an sich erfahren.

Schon von der 9n auflage an ist 'auf vereinfachung des stoffes und kürzere fassung bedacht genommen.' freilich ist dabei doch die seitenzahl stetig gewachsen, so dasz die 16e auflage 264 seiten hat, während die 14e 256, die 13e 247 seiten zählte. ref. musz dies stetige anwachsen des hilfsbuchs, so weit es nicht die folge der fortführung der geschichte bis auf unsere tage ist, bedauern und möchte vielmehr ein auch äuszerlich bemerkbares fortschreitendes gelingen der kürzung wünschen. er möchte, um dieselbe herbeizuführen, einerseits eine reihe von angaben aus der auszerdeutschen geschichte wie z. b. die aufzählung der sieben angelsächsischen königreiche s. 20 oder mancherlei schlachten aus den kriegen Ludwigs XIV auf nichtdeutschem boden s. 147 ff. wohl gestrichen, anderseits ausführliche darlegungen wie z. b. die erzählung von der bekehrung Chlodwigs s. 25, die schilderung der Hunnen s. 16 und der Magyaren s. 48 oder der verwüstung Deutschlands nach dem 30jährigen kriege s. 133 wohl zusammengezogen wissen. denn an solchen stellen wie

den letztgenannten bleibt für den lehrer kaum etwas übrig, ohne dasz er unnütze worte macht. an ihnen verhält sich das hilfsbuch zum ausführenden vortrag nicht mehr 'wie ein excerpt zum vollständigen text' und hier steht die form nicht mehr 'in der mitte zwischen dem tone einer geschichtstabelle und zusammenhängender erzählung' (vorw. zur 1n auflage).

Auch könnte die behandlung des mittelalters, insbesondere des 9n, 13n, 14n und 15n jahrhunderts, im ganzen im hilfsbuch verkürzt werden; sie musz es im unterricht, will der lehrer, was durchaus — u. a. auch der aus der secunda abgehenden schüler wegen — gefordert werden musz, in den beiden jahren der tertia bis auf die gegenwart in fruchtbringender weise herabsteigen und dazu in der untertertia bis zum westfälischen frieden gelangen. indessen läszt sich über einzelheiten mit dem verfasser schwer rechten. vielleicht sind ihm von anderer seite auch wünsche auf ergänzungen entgegengebracht.

Volle billigung verdient in dieser beziehung, dasz, wie schon die 3e auflage 1872 die ereignisse von 1870/71 aufnahm, nun die 16e auflage die deutsche geschichte bis zum tode kaiser Wilhelms I fortführt. 'die entwickelung des deutschen reiches hat hier insofern einen abschlusz gefunden', sagt der verfasser im vorwort, 'als es nach überwindung innerer und äuszerer schwierigkeiten auf sichern grundlagen zu ruhen und einer erfreulichen zukunft entgegenzugehen scheint.'[1] mit sicherem takt legt er s. 255 die wichtigsten unbestrittenen und unumstrittenen ergebnisse der regierung kaiser Wilhelms seit dem Frankfurter frieden dar. es sind die einheitliche münzordnung, die einheitliche rechtsordnung, das bündnis mit Österreich und Italien, die erhöhung der wehrhaftigkeit, die erwerbung von colonien, der begonnene bau des Nordostseekanals. wir vermissen nur die durch die botschaft vom 17n nov. 1881 eingeleitete sociale gesetzgebung, die, wenn auch nicht abgeschlossen, doch als folgenschwer für die ganze moderne cultur und in ihren zielen dem obertertianer sehr wohl verständlich, gewis erwähnung verdient.

In den drei letzten auflagen sind 'kleinere änderungen vorgenommen worden, die hauptsächlich dazu dienen sollen, ein leichteres und besseres verständnis der gegebenen thatsachen und ihres zusammenhanges zu vermitteln'. wohl rechnet der verfasser dahin auch die sehr wesentliche, lobenswerte und dankbar anzuerkennende beseitigung von fremdwörtern, deren menge in früheren

[1] die frage, ob überhaupt die geschichte über 1815 hinaus in der schule zu behandeln sei, hält referent für erledigt. zwar hat er während eines aufenthalts in der reichshauptstadt im winter 1886/87 collegen in einer versammlung, der er als gast beiwohnen durfte, über diese frage unter mitteilung merkwürdiger einzelheiten ernstlich noch verhandeln hören. in Ost- und Westpreuszen sind wir seit der 8n preusz. dir.-vers. von 1877 damit fertig.

auflagen abgesehen von dem verstosze gegen den guten geschmack die benutzung des buches geradezu erschwerte. in der 15n und 16n auflage 1886—1888 sind — nicht durchgehend, aber an manchen stellen — folgende verschwunden: element, universalstellung, monarchie, weltmonarchie, beneficien, charakterisieren, edict, consecration, phantasie, populär, popularität, energie, energisch, schisma, prätendent, confisciert, absolut, absolutismus, disciplin, discipliniert, consequent, pedantisch, anarchie (s. 170), protestieren (s. 171), restauriert, privilegien (s. 175), separatfrieden (s. 181), definitiv, existenz, isoliert, decretiert, einexerciert, dynastie, proclamieren, deputierte, contribution, direct (s. 235), plebiscit, majorität — eine reihe, die auch für die mitglieder des deutschen sprachvereins von interesse sein mag. referent glaubt aber, der herr verfasser könnte noch eine menge ähnlicher wörter beseitigen, deren häufige anwendung die sprache entstellt und das verständnis erschwert, zunächst viele der häszlichen verben auf ieren: personificieren s. 5, imponieren s. 61. 224, sich concentrieren s. 242. 244. 249 (während 'concentrischer angriff' s. 251 als ein wegen seiner kürze wertvoller und mit hilfe der kreide leicht erklärbarer terminus seine berechtigung hat), internieren s. 251, verproviantieren s. 251, residieren s. 91, capitulieren s. 207. 209 u. ö., sowie dafür 'capit.' s. 249 zweimal, notificieren s. 238, organisieren s. 246 zweimal, suspendieren s. 177, adoptieren s. 198, proclamieren s. 225 (sonst beseitigt), — ferner allianz s. 149 (dagegen 'der heilige bund' s. 213 ff.), proclamation s. 208 (dagegen 'ausrufung zum deutschen kaiser' s. 253), constitution s. 218. 219; institut s. 227. 246, hegemonie s. 151. 227, anarchie s. 87 (dafür 'gesetzlose zustände' s. 170), privilegien s. 93 u. ö. (dafür 'vorrechte' s. 177, 'freiheiten' s. 140), industrie s. 144. 172. 215 (dafür 'gewerbe' s. 142), capitulation s. 71. 247. 251 u. ö., artikel s. 182, centrum s. 231 zweimal u. ö., position s. 231, nimbus s. 237, commando s. 243. 248, obercommando s. 126. 250, strategie s. 251 — ferner: kaiserliche centralgewalt s. 99 statt 'kaiserliche gewalt' wie ebenda 12 zeilen weiter, generalamnestie s. 133[2], reichsjustiz s. 100, justizpflege s. 174 (dafür 'rechtspflege' s. 256), militärwesen s. 174, subsidienvertrag s. 203, universalerbe s. 152, oppositionspartei s. 124, compagniegeschäfte s. 241, residenzstadt s. 250, executivgewalt s. 236 (dafür 'vollziehende gewalt' s. 251) — endlich: provisorisch s. 207. 223. 227. 245 u. ö., idealstrebend (was denkt sich der tertianer dabei? dafür 'hochstrebend' s. 55. 77), irregulär s. 246, indirect s. 254. alle diese wörter sind meines erachtens nach dem grundsatz: kein fremdwort für das, was deutsch

[2] wie s. 99 'central' vor 'gewalt', so ist hier 'durch eine generalamnestie' ein überflüssiger zusatz. die worte: 'alle andern . . wurden in den rechtsstand von 1618 eingesetzt' oder besser 'wiedereingesetzt' sind ganz genug. die anwendung der fremdwörter führt eben häufig zu häszlichem pleonasmus (vgl. H. Rieger, ein hauptstück von unserer muttersprache. 2e auflage. Braunschweig 1888. s. 29 f.)

gut ausgedrückt werden kann! zumal in einem schulbuche, in welchem sie den lehrer zu fortwährenden unleidlichen worterklärungen nötigen, unbedingt durch rein deutsche — nicht überall einfach zu übersetzen, wohl aber — zu ersetzen. es bleiben darum noch immer in dem buche sehr viele übrig; einmal solche, die ein bestimmtes geschichtliches gepräge haben wie restitutionsedict, reichsdeputationshauptschlusz, coalitionskriege, devolutionskrieg, inquisition, mediatisieren, säcularisation, conförderation des adels, majestätsbrief, continentalsperre, dann allgemeinere termini, die zur zeit schwer entbehrlich sind wie conferenz, congress, commission, personalunion, legitimität, friedenspräliminarien, neutralität, territorien, attentat, mausoleum, contingent, manifest, fanatismus — endlich wertvolle fremdwörter, die schon dem charakter der lehnwörter nahe kommen, wie diplomat, diplomatisch, demokratisch, monarch, monarchie, monarchisch, conservativ, defensiv, souverän, process, praktisch, reform, inventar, interesse, reformation, revolution, revolutionär, militär, armee, adjutant, candidatur, audienz, cabinetsordre. auch alle diese wörter finden sich in unserm hilfsbuch, manche mit besonderer vorliebe oft wiederholt. wenn referent sie alle zur zeit unbeanstandet läszt, wird man ihn nicht zu den heiszspornen in der fremdwörterfrage rechnen wollen. die im letzten jahrzehnt begonnene entwicklung unserer sprache wird freilich seiner überzeugung nach allmählich noch weiter wandel schaffen (vgl. Riegel ao. s. 76 ff.). hier kam es nur darauf an zu zeigen, dasz durch die fremdwörter des hilfsbuchs dem lehrer und schüler in der that fortdauernd, man verzeihe den ausdruck, steine in den weg geworfen werden. wir wollten durch unsere zusammenstellungen, die auf vollständigkeit nicht einmal anspruch machen, die verbesserung seines sonst trefflichen buches in dieser beziehung dem herrn verfasser dringend ans herz legen.

An sachlichen ungenauigkeiten finden wir in der 16n auflage noch folgendes: s. 88 'als er (Rudolf von Habsburg) auf der burg zu Germersheim seinen tod herannahen fühlte, bestieg er sein rosz, ritt nach Speier . . und starb daselbst.' in wirklichkeit starb Rudolf den 15 juli 1291 zu Germersheim. — s. 164 '1744 erwarb Friedrich II auch Ostfriesland nach dem tode des letzten grafen'. Ostfriesland war ein fürstentum seit 1654, in welchem jahre graf Enno Ludwig von Ferdinand III auf dem reichstage zu Regensburg in den reichsfürstenstand erhoben wurde. — s. 244 'der kaiser Napoleon . . übersandte dem könig Wilhelm seinen degen'. in dem briefe des kaisers heiszt es zwar: 'il ne me reste qu'à remettre mon épée entre les mains de Votre Majesté'. aber der brief, den general Reille überbrachte, war nicht von dem degen Napoleons begleitet. ich habe darüber durch vermittlung des deutschen officiervereins auf eine zunächst die dioramen des Sedanpanoramas in Berlin betreffende anfrage eine authentische auskunft erhalten von Anton von Werner, welcher sagt: 'die stelle in dem briefe il ne me reste

qu'à remettre usw. ist eine redewendung, eine floskel ohne bedeutung .. general Reille hat nur den brief übergeben. seine uniformhaltung usw. (in dem königsdiorama) — offener rock, reitgerte und käppi (er hält in der linken hand den brief, reitgerte und käppi in der rechten) ist genau nach den schilderungen seiner majestät (kaiser Wilhelms I) und des jetzigen kriegsministers, der ihn damals aus Sedan begleitete, dargestellt'. natürlich trug Napoleon auch am 2 sept. 1870 bei der begegnung mit Bismarck und darnach bei der begegnung mit könig Wilhelm noch den degen. man vergleiche jetzt auch L. Schneider, aus dem leben kaiser Wilhelms. Berlin. 1888. bd. 2. s. 218, der das gleichfalls ausdrücklich bemerkt. der degen Napoleons ist also überhaupt weder je übersandt noch übergeben. das mag um so mehr betont werden, weil in vielen darstellungen des krieges von 1870/71 aus der französischen floskel eine thatsache gemacht ist. — s. 256 'so dasz die zoll- und reichsgrenzen sich decken'. auch nach aufnahme Hamburgs und Bremens in den zollverein decken sich die grenzen beider nicht, da doch noch einerseits im ganzen circa 350 qm. des reiches freihafengebiet bleiben und anderseits zu dem zollverein auszer dem reich Luxemburg und die tirolische gemeinde Jungholz gehören. — s. 248 'in einer reihe von gefechten (8—12 jan.) bei le Mans' und s. 259 '8—12 jan. kämpfe um le Mans'. die kämpfe um le Mans dauerten sieben tage (vgl. v. d. Goltz, die sieben tage von le Mans. Berlin. 1874). sie begannen am 6 jan. mit den gefechten bei la Fourche, Azay — Mazange und St. Amand (generalstabswerk. bd. 4. s. 796 ff.). — s. 262 'Victoria Augusta'. ihre majestät die regierende kaiserin heiszt Augusta Victoria oder kurz Victoria. — s. 59, z. 12 v. u. lies 'vorgänger' statt 'vater'.

Im ausdruck ist s. 189 statt '1415 bis jetzt die Mark unter den Hohenzollern' zu sagen 'seit 1415 die Mark usw.'; doch nicht blosz bis jetzt! — statt 'bei preuszisch Eylau' musz es s. 193 heiszen, wie s. 257 steht, 'bei Preuszisch-Eylau'. — statt 'An mein Volk und mein Kriegsheer' s. 202 lies 'An Mein Volk und Mein Kriegsheer', ebenso s. 258 'An Mein Volk'. — s. 52, z. 8 ist Otto I 'könig' statt 'kaiser' zu nennen. — hart ist s. 257 'von diesem canal, als sichern zufluchtsorte' statt 'als einem sichern zufluchtsorte' oder 'sicherm zufluchtsorte'. — In den tabellen finden sich nur selten abweichungen von der im ganzen sehr gleichmäszig angewandten kurzen ausdrucksweise. abweichend von ihr und zugleich hart ist s. 85 '919—936 Heinrich I, erobert 928 Brennaburg, siegt 933 über die Ungarn'; sonst sind stets substantiva gewählt unter voranstellung der zahl, z. b. auf derselben seite '887—899 Arnulf von Kärnthen. 891 sein sieg bei Löwen', '1138—1152 Konrad III. 1140 sein sieg bei Weinsberg', nur s. 105 steht noch ohne jede interpunction '1292—1298 Adolf von Nassau starb bei Göllheim'. — in den schlachtenangaben aus den schlesischen kriegen s. 190 und 191 ist die präposition 'bei' einige male unnötig wiederholt, während sie

in allen andern tabellen und öfter auch hier in zusammenfassenden angaben nur einmal gesetzt ist. daher ist 'bei' s. 120 f. zu streichen vor 'Sorr', 'Roszbach', 'Leuthen', 'Liegnitz' und 'Torgau', durch 'und' zu ersetzen vor 'Kunersdorf'. — s. 258 steht '1840—1861 Friedrich Wilhelm IV von Preuszen', dagegen 'Wilhelm I, könig von Preuszen' wie auch s. 191 '1786—1797 Friedrich Wilhelm II, könig von Preuszen' und so meist, nur s. 190 '1713—1740 könig Friedrich Wilhelm I' und ohne zusatz '1740—1786 Friedrich II'. die gleichmäszigkeit ist am einfachsten herzustellen, indem überall die überflüssigen zusätze gestrichen werden und blosz die namen stehen bleiben. nur bei Friedrich III (I) und Wilhelm I haben natürlich die zusätze 'kurfürst', 'könig' bzw. 'regent', 'könig', 'kaiser' sinn. statt '1861 Wilhelm I, könig von Preuszen' musz es heiszen '1861 Wilhelm I wird könig von Preuszen'.

Als druckfehler sind uns nur noch begegnet: s. 154, z. 23 'seiner' statt 'einer', s. 91, z. 29 'as', s. 152, z. 21 'universalerbeeingesetzt', s. 273, z. 1 v. u. 'eines Hohenzoller'. — ein komma fehlt s. 40, z. 11 hinter 'knieend', s. 166, z. 26 hinter 'England', s. 190, z. 10 hinter 'Friedrich III' und z. 11 hinter 'Friedrich I'.

Wir schlieszen mit dem wunsche, dasz in der gewis bald nötig werdenden 17n auflage unsere hier öffentlich vorgetragenen erinnerungen eine ebenso freundliche berücksichtigung finden mögen, wie unsere brieflich übermittelten randbemerkungen zur 15n auflage sie von seiten des herrn verfassers in der 16n gefunden haben.

Allenstein. Heinrich Begemann.

41.

Aus deutschen lesebüchern. Epische, lyrische und dramatische dichtungen erläutert für die oberclassen der höheren schulen und für das deutsche haus. Fünfter band. Wegweiser durch die classischen schuldramen. Bearbeitet von dr. Frick, director der Franckeschen stiftungen. Lieferung 1—4. Gera u. Leipzig, Theodor Hoffmann.

Der wegweiser der classischen schuldramen ist nach der einleitung zunächst für jüngere lehrer bestimmt, welchen der auf dem gebiete der pädagogik nach allen richtungen hin wohlbewanderte dr. Frick seine in langjähriger praxis gesammelten erfahrungen und beobachtungen nahe bringen, zur verwertung bieten will. aber nicht blosz jüngere lehrer, sondern überhaupt alle, welche sich um ein tieferes verständnis der deutschen litteratur bemühen, werden in diesem wegweiser anregungen aller art finden und zu einer allseitigern würdigung des betreffenden kunstwerks, zu dem den lesern der weg gewiesen wird, geführt werden, denn nur selten wird man namentlich an anstalten, wo umfassendere bibliotheken sich nicht finden, in der lage sein, von den dem dr. Fr. zu gebote stehenden

hilfsmitteln gebrauch machen zu können. dr. Fr. ist ja, wie man längst weisz aus dem, was er veröffentlicht und namentlich aus dem, was in den von ihm herausgegebenen lehrproben aus seiner feder geflossen ist, einer der ersten pädagogischen schriftsteller, der durch umfängliches wissen und durch eine reiche, an verschiedenen anstalten in verschiedenen provinzen unseres vaterlandes gemachten erfahrungen ganz genau weisz, wie man das interesse der schüler erregen, wie man erfolgreich unterrichten musz und welche wege man einzuschlagen habe, um nach allen seiten hin die anschauungskreise der schüler zu erweitern und zu vertiefen. in dem vierten band dieses für die behandlung des deutschen unterrichts auf höheren schulen wichtigen unternehmens hat dr. Fr. epische und lyrische dichtungen behandelt. bei näherer betrachtung dramatischer kunstwerke ist es von groszer wichtigkeit auf das, was uns in dem allerdings trümmerhaft überlieferten werke des Aristoteles über die dichtkunst gelehrt wird, beständige rücksicht zu nehmen, da Lessing, um dessen stücke es sich in dem vorliegenden falle handelt, in seiner Hamburgischen dramaturgie immer wieder auf diesen groszen kunstkritiker zurückgreift. dr. Fr. hat natürlich nicht versäumt auf Aristoteles hinzuweisen und auch das ausgezeichnete buch unseres G. Freitag 'technik des dramas' ist in gebührender weise benutzt worden, so dasz die schüler, welche bei der lectüre mit den grundlinien der ästhetik bekannt gemacht sind, später im stande sein werden, weitere intensivere studien an die auf der schule gewonnenen grundlagen anzuschlieszen. vor allem aber ist es wichtig, wenn man ein tiefer gehendes verständnis eines dichterwerkes erwerben will, dasz man einigermaszen das stadium der entwicklung, in welchem der dichter gestanden, als er sein werk schuf, kennen lernt und damit wieder die zeitverhältnisse, aus denen die dichtung herauswuchs, in zusammenhang bringt, denn, wie ein geistvoller historiker mit recht betont, in der poesie, wie in jeder kunst liegt ein historisches moment von der grösten wichtigkeit. wo ein mensch willkürliche bahnen brechen und das schöne eigensinnig ertrotzen will, erzeugt er überall nur caricaturen. wer die motive höherer gestaltungen, welche in der vorhergehenden bildung und bis dahin unbewust erwachsen sind, mit richtigem takt zu finden und mit bewustsein ihrem bestimmten ziele entgegenzuführen weisz, der allein ist der grosze dichter, denn der weltgeist entfaltet seine blüte nicht, wie es der kindischen laune des einzelnen gefällt, sie ihn entfalten zu lassen, sondern unter bestimmten, einem historischen gesetz unterliegenden bedingungen. natürlich kann eine solche einführung in ein dramatisches kunstwerk nur in den oberen classen des gymnasiums zur anwendung kommen, dann aber mit bestem erfolge. dasz, wie dr. Fr. mit recht sagt (s. 8), eine ernste geistige arbeit verlangt und nicht einem hohlen ästhetisieren das wort geredet wird, versteht sich von selbst. die hauptarbeit musz in der lehrstunde gethan werden, von der häuslichen vorberei-

tung wird eine sorgfältige, wiederholte lectüre des dramas und eine jedesmal erneute lesung der einzelnen acte vor ihrer besprechung verlangt. wenn in der von dr. Fr. angegebenen weise einige dramen in der schule behandelt sind, dann hat der schüler bestimmte richtlinien und weisung zu einer weitern zweckmäszigen und fruchtbaren häuslichen lectüre gewonnen, ist dann im stande auch andere dichterwerke in zweckmäsziger weise zu lesen und ihren inhalt sich anzueignen und hat so eine anregung für das ganze leben. der gang der betrachtung ist folgender: I. zur geschichte der abfassung. ein kurzes wort über die abfassungszeit und die geistige lage des autors, den etwaigen zeit- und litterargeschichtlichen zusammenhang, aber nur so weit als zur erklärung und bessern auffassung der folgenden betrachtung entweder unerläszlich oder wirklich heilsam ist. der verf. hat ganz recht, wenn er das wort Klauckes: 'jedes drama ist ein ganzes für sich, das zur erklärung auch nicht der geringsten geschichtlichen notiz bedarf', als über das ziel hinausgehend bezeichnet. lange akademische einleitungen, wie sie referent noch auf dem gymnasium gehört, sind allerdings von übel. sollte es aber z. b. nicht angemessen sein bei der lectüre von Goethes Hermann und Dorothea darauf hinzuweisen, dasz dieses epos als ein denkmal von der wirkenden kraft des kritischen geistes, der sich in dem verfasser der prolegomena zu Homer, Fr. A. Wolf, verkörpert hatte, betrachtet werden müsse, dasz der dichter nicht in der lage war, die Wolfschen untersuchungen theoretisch zu prüfen, dasz er ihnen aber einen praktischen beifall gab, indem er dasjenige, was er sich aus ihnen angeeignet hatte, in dichterischer thätigkeit verwertete.* die übersetzung der Homerischen dichtungen von Joh. H. Voss und dessen Luise stehen ebenfalls mit dem damals neu erwachten studium der Homerischen dichtung in engster beziehung. auch ich halte mit dem verf. das lesen mit verteilten rollen für eine immer noch weit verbreitete unsitte, ein lesen nach abgeschlossener behandlung, wofern man nur zeit dazu findet, ist nicht zu verwerfen, sondern als abschlusz des ästhetischen genusses durchaus zu empfehlen, besonders wenn mit allem ernst auf verständnisvolles lesen gehalten wird und der lehrer selbst gut zu lesen versteht. ebenso empfiehlt es sich auch, dasz nach der lectüre einer griechischen tragödie, nachdem dem schüler die ökonomie des kunstwerks einigermaszen zum verständnis gebracht worden ist, noch einmal in einer guten übersetzung von dem lehrer das kunstwerk vorgelesen wird und die schüler im original der vorlesung folgen.

Doch kehren wir zu unserm thema zurück. nachdem über die geschichte der abfassung gehandelt ist, werden die gattungen des dramas unterschieden: historisches und psychologisches drama, letztere gattung nennt W. Scherer seelendrama (Philotas, Tasso, Iphigenia, Faust). hierauf wird der schüler angeleitet den

* man vgl. Mich. Bernays Goethes briefe an Fr. A. Wolf s. 25.

haupthelden und seinen antagonisten und die sich um beide gruppierenden parteien, endlich die über der handlung stehenden oder nur passiv sich verhaltenden personen zu erkennen (s. 9). auch dasz der gegensatz von handlung und gegenhandlung in das gemüt des helden selbst gelegt werden kann, wie z. b. in Tasso, wird er leicht verstehen lernen. schlieszlich folgt eine aufstellung der hauptthemata. der schüler ist zu nötigen sich über den reichtum eines dramas klar zu werden, und von vorn herein davor zu behüten, diesen reichtum etwa auf eine sogenannte 'idee' zurückzuführen. schlieszlich musz eine prüfung eintreten, ob die vorläufigen aufstellungen richtig und vollständig gewesen oder ob berichtigungen und ergänzungen notwendig sind. die erörterung über die abfassung des dichterwerkes gehört zur vorbereitung, die besprechung über die gattung des dramas und über das spiel und gegenspiel der personen in demselben bezieht sich auf die darbietung des lehrers. die eigentliche darbietung hält die ergebnisse der vorbesprechung fest und geht von dem allgemeinen zum besondern, von einer gesamtüberschau zur einzelbetrachtung über immer mit dem ziel, den stoff für den schüler möglichst durchsichtig zu machen, ihm zu einer relativen herschaft über das ganze zu verhelfen, die vorläufige totalauffassung allmählich in eine geläuterte und vertiefte zu verwandeln (s. 10). nach der darbietung, in welcher die exposition des stückes behandelt wird: belehrung über ort, zeit, handelnde personen und die grundstriche der charakteristik, grundlegung der hauptthemen, keime der verwicklung usw. aufgedeckt, alles in dialogischer entwicklung und gemeinsamer arbeit mit den schülern. es folgt dann die betrachtung der haupthandlung und zwar so, dasz ein vorläufiger blick auf den ganzen bau der handlung geworfen wird, dazu die innerlich zusammengehörenden scenengruppen, zugleich aber auch die höhepunkte jedes actes vorläufig ausgesucht und nun erst die einheiten der einzelnen scenen durchgegangen werden. es musz immer von dem allgemeinen zum besondern fortgeschritten werden. der schüler — das ist immer wieder zu betonen — ist zu knapper zusammenfassung der hauptpunkte des inhalts zu nötigen. da jedes wahre kunstwerk unerschöpflich ist, so wird eine aufdeckung der perspectiven mit den dahinter sich öffnenden weiten und tiefen fruchtbarer sein als eine wortreiche paraphrase. mit recht weist der verf. auf die kunst des sehens hin, welche der schüler so gut wie die kunst des hörens lernen musz, und citiert in der anm. seine treffliche abhandlung in den lehrproben heft 13: 'bemerkungen über art und kunst des sehens.' den schlusz der behandlung bildet die rückschau. diese gibt eine zusammenstellung der gewonnenen anschauungen und begriffe, vor allem eine untersuchung des tragischen gehaltes und damit eine weiterführung des hauptbegriffes des tragischen, dessen verständnis der hauptgewinn der ganzen behandlung sein soll, schlieszlich folgt der rückblick auf die eigentümlichkeit der form.

Dr. Frick hat bereits mit recht in den lehrproben V s. 16 (aphorismen zur theorie eines lehrplanes) darauf hingewiesen, dasz die allmähliche einführung in das verständnis für das wesen des tragischen in der prima zu einer hauptaufgabe des unterrichts werden könne und müsse; er hat bemerkt, dasz bei der lectüre der Ilias, des Sophokles, des Thukydides, des Tacitus, Lessings, auch Shakespeares sich reichlich gelegenheit biete, den begriff des tragischen nach verschiedenen seiten hin den schülern nahe zu bringen. mit der erörterung des begriffes des tragischen verbindet sich leicht der des komischen. hier ist zu erwähnen, dasz unter den modernen dichtern Shakespeare insbesondere dem begriffe eines groszen dichters, der nach Platon tragische und komische stoffe mit gleicher kunst behandeln werde, am meisten entspricht. die frage, wie es komme, dasz unsere beiden groszen dichter sich nicht auf dem gebiete der komödie versucht haben, hat Ad. Schöll in den gesammelten trefflichen aufsätzen zur class. litteratur alter und neuer zeit, Berl. 1884, in einem anhange: die altattische komödie und die Frösche des Aristophanes, Goethes und Schillers verhältnis zur komödie, in geistreicher weise behandelt.

Nach den angegebenen gesichtspunkten wird nun der Philotas betrachtet, ein kleines kriegatmendes stück ohne liebschaft, das, wie Gervinus sagt, für die Deutschen ein toter buchstabe war, das offenbar die absicht hatte, einmal antike und dazu heroische charaktere zu zeichnen, die nicht den Senecaischen klopffechtern im kothurne glichen. die einzelnen auftritte werden, wie man von dr. Frick nicht anders erwarten kann, in entsprechender weise analysiert. besonders instructiv wird für die lectüre mit den schülern der rückblick sein, in dem noch einmal im anschlusz an die Aristotelischen bedeutsamen ausführungen betrachtungen über das ganze stück gegeben werden. die bemerkungen über das in diesem stücke uns entgegentretende sprachliche material werden auch für die betrachtung der übrigen Lessingschen werke von bedeutung sein, da es ja gerade von wichtigkeit ist, namentlich mit berücksichtigung der trefflichen Lehmannschen forschungen über Lessings sprache auf die eigentümlichkeit Lessingscher ausdrucksweise die schüler hinzuweisen. auszerdem dürfte wohl noch empfohlen werden, der classe, mit der man den Philotas behandelt hat, das in der Lessinggalerie von Friedr. Pecht entworfene herliche bild des jungen helden vorzuzeigen.

Die erklärung des der jugend so sympathischen stückes, in dem uns die scharfe luft des siebenjährigen krieges anweht, eines stückes, zu dem, wie Fr. Pecht sagt, der verfasser aus seiner umgebung zug um zug zu dem bilde des feurigen heldenjünglings zusammengetragen hatte, schlieszt damit, dasz auf verwandte stücke, den Ajas, den Philoctet des Sophokles, den prinzen von Homburg und Emilia Galotti hingewiesen wird. nach denselben hier dargelegten grundsätzen behandelt der verf. in ebenso sinniger und lehrreicher weise

Emilia Galotti, Minna von Barnhelm und Nathan den weisen. überall merkt man, dasz director Frick ein feiner kenner deutscher dichtung ist und dasz er für lehrer und für jeden, dem es um ein tieferes verständnis der herlichen schöpfungen unserer groszen dichter zu thun ist, als ein zuverlässiger führer empfohlen werden kann. bereits in der 43n lieferung ist dir. Frick auf die betrachtung Goethescher meisterwerke übergegangen und hat zunächst Götz von Berlichingen behandelt.

HALLE. G. LOTHHOLZ.

42.

ED. NIEMEYER: DEUTSCHE AUFSATZENTWÜRFE FÜR HÖHERE SCHULEN. ERSTER UND ZWEITER TEIL. Berlin 1886 u. 1888.

Der verf., vordem langjähriger rector des realgymnasiums zu Neustadt-Dresden, hat seine musze u. a. dazu benutzt, die themen zu deutschen aufsätzen, die er einst seinen schülern gegeben, sowie die entwürfe, welche er zu diesem zwecke angefertigt hatte, nebst einigen vollständigen ausarbeitungen der öffentlichkeit zu übergeben. er hat schüler der quarta bis mit oberprima vor augen gehabt. der stoff des ersten teiles ist den verschiedensten gebieten entnommen. 3 sentenzen sind Lessing, 23 Schiller entlehnt. der zweite teil enthält durchweg aufgaben aus der litteratur; überwiegend aus der deutschen, sowohl aus der ältern: Nibelungen- und Gundrunlied, als aus der neuern, namentlich aus Lessing, Goethe und Schiller. in bezug auf erstern verweist der verf. zugleich auf seine besondern schriften über Nathan und Minna von Barnhelm. (über Emilia Galotti denkt er bald ein eignes werk erscheinen zu lassen.) von der auswärtigen litteratur sind Homer, Sophokles und Shakespeare vertreten. überall sehen wir eine gründliche kenntnis der werke selbst und ihrer erklärer und beurteiler vereint mit feinem verständnisse für die bedürfnisse der schule, der lehrer, wie der schüler. die ganze stufenleiter vom leichtesten bis zum schwierigsten ist glücklich vertreten, die einfache nacherzählung einer ballade Schillers (II nr. 129 und 130) in ungebundener bis zur eindringenden abhandlung über die berechtigung des schlusses der Emilia Galotti (nr. 61) oder des häszlichen in der redenden und in der bildenden kunst (nr. 36). als besonders belehrend kehren vergleiche und parallelen öfter wieder, z. b. I nr. 71 auge und ohr, nr. 87 das zuschauen und das zuhören, nr. 97 mönche und soldaten, nr. 107 das alte und das neue deutsche kaisertum, nr. 115 die scheusale und die wohlthäter der menschheit, II nr. 56 Lessings wachtmeister und Schillers wachtmeister, nr. 74 bis 76 wie knüpfte sich Nathans freundschaft mit dem tempelherrn, wie mit Saladin, wie Saladins freundschaft mit dem tempelherrn? sehr empfehlenswert ist ebenso die aufgabe, die vorfabel eines theaterstückes anzugeben; z. b. II nr. 50 die von Minna von Barnhelm,

nr. 57 von Emilia Galotti, nr. 69 von Nathan. gewis ist es ein richtiger griff, Goethes prosawerke, vor allem dichtung und wahrheit, mit heranzuziehen nr. 106—108. — Niemeyers aufsatzentwürfe werden den lehrern des deutschen an den höheren schulen sicherlich willkommen sein.

DRESDEN. P. HOHLFELD.

43.

ZU SCHILLERS BRIEFEN AN DEN HERZOG VON AUGUSTENBURG.

Als Schiller das VIe stück der Horen im sommer 1795 an seinen wohlthäter schickte, entschuldigte er die aufnahme der Goetheschen elegien und verwies auf ein künftiges stück des journals, worin er sein 'glaubensbekenntnis über das, was dem dichter in rücksicht auf das anständige erlaubt ist, ausführlich darzulegen' gedenkt. 'es unterliegt wohl keinem zweifel', meint hr. Gustav Zimmermann in diesen jahrbüchern 1899 s. 99, 'dasz Schiller mit diesem glaubensbekenntnis den im XIn stück erschienenen aufsatz «über die gefahr ästhetischer sitten» meint. hr. Z. schlieszt nun so: dieser aufsatz ist schon 1794 entstanden. [richtig.] wenn er in der ersten redaction der briefe stand, muste er dem herzog bekannt sein. war er das, so konnte er nicht als etwas künftiges in aussicht gestellt werden. er wird aber so behandelt. folglich kann er nicht in den alten briefen gestanden haben. ein bündiger schlusz: wenn nur die prämissen richtig wären. was Schiller als inhalt der künftigen abhandlung bezeichnet, findet sich gar nicht in dem aufsatz 'über die gefahr ästhetischer sitten. im gegenteil. wollte man Goethes elegien danach beurteilen, man müste sie tadeln.

Einige bekanntschaft mit Schillers briefen reicht hin, die dem herzog verheiszene auseinandersetzung zu finden. der dichter schreibt am 23 november 1795 (nr. 125) an Goethe über den inhalt des XIIn heftes der Horen: 'auch über die naturalität und ihre rechte (in rücksicht auf die elegien) habe ich mich weitläufig herausgelassen, bei welcher gelegenheit Wieland einen kleinen streifschusz bekommt.' soll ich die ganze stelle, worauf Schiller hinweist, Horen XII s. 40 ff. (sämtl. schriften X s. 479 ff.) abschreiben? seine abhandlung über die sentimentalischen dichter wird jeder gebildete gelesen haben.

Mein beweis, dasz die alten briefe jetzt in den kleinen ästhetischen schriften enthalten sind, 'ihrem inhalt und grösstenteils auch ihrer form nach erhalten sind' (d. rundschau II 12 s. 382), wird auch durch den gesperrten druck, womit hr. Z. den nachweis zweier oder dreier für die Horen umgeformter sätze einleitet, nicht erschüttert.

WÜRZBURG. VON URLICHS.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

44.

EINIGES ZUR SPRACHENCHARAKTERISTIK.

Dasjenige, was man den geist einer sprache nennt, ist an sich etwas unsagbares und in wissenschaftlicher weise schwer zu erfassendes. als besonders charakteristisch hierfür aber müssen die erscheinungen oder gewohnheiten der wortstellung angesehen werden. alle wortstellung aber ist im ganzen entweder eine freiere oder eine strengere und an feste regeln gebundene und es ist das erstere im allgemeinen mehr in den beiden antiken, das letztere aber in den neueren sprachen und zuletzt ganz vorzugsweise im chinesischen der fall. in der vergleichung aller dieser verschiedenheiten aber ist ein weites feld von beobachtungen gegeben, durch welche allein dasjenige, was wir den geist einer sprache nennen, genauer und mit objectiver sicherheit wird ermittelt und festgestellt werden können.

Die allgemeinste und natürlichste grundregel aller wortstellung ist an sich die, dasz der redeteil des subjectes die erste, der des prädicates aber die zweite stelle in der aufeinanderfolge der glieder des satzes einzunehmen habe. eine abweichung von dieser regel findet zunächst nur in den beiden fällen der frage und der sogenannten prägnanten assertion statt. die sprache gibt im erstern falle durch das vorantreten des prädicates zu erkennen, dasz ihr die zugehörigkeit desselben zum subject als eine ungewisse oder fragliche erscheint, in dem letztern aber, dasz gerade dieses prädicat mit ausschlusz jedes andern oder überhaupt auch des gegenteiles hiervon das dem subject zukommende sei. hier also hat die veränderung der natürlichen wortfolge geradezu einen logischen oder syntaktischen wert. in beiden fällen aber geschieht dieses unter ausdrücklichem hinblick darauf, dasz die verbindung beider glieder auch eine unberechtigte oder unstatthafte sein könne. der regelmäszige satz also wird

hier gleichsam umgekehrt oder auf den kopf gestellt, um einem zweifel über die verbindungsfähigkeit seiner beiden glieder ausdruck zu geben. dieser satz als solcher also musz eigentlich schon vor der seele gestanden haben und es greift die sprache jetzt zuerst auf das zweite glied desselben hin, weil eine frage oder ein zweifel über die zugehörigkeit desselben zum ersten in ihr entstanden ist. es ist also anzunehmen, dasz bei jeder veränderung der natürlichen wortfolge diese als solche zuerst innerlich dagewesen sei oder vor der seele gestanden habe und dasz nur aus der auflösung oder zertrümmerung derselben jetzt diese umgekehrte folge entstanden sei. es geht also überhaupt dem gegenwärtig erscheinenden denken der sprache oft ein anderes früheres und aufgehobenes denken in der seele voraus. auch dann aber, wenn in einem abhängigen satze die natürliche oder regelmäszige folge der glieder verändert worden ist, hat dieses an sich überall den gleichen grund gehabt oder es hat auch dieser abhängige satz zuerst in seiner regelmäszigen wortfolge vor der seele gestanden. auch hier ist an sich ein zweifel über die verbindungsfähigkeit seiner glieder entstanden, da eben diese nicht auf ihm selbst, sondern nur auf seinem verhältnis zu irgend einem andern mittlerweile hervorgetretenen unabhängigen satze beruht. das gegebene denken der sprache beruht daher überhaupt vielfach auf der unterlage eines manigfachen früheren oder aufgehobenen denkens und es schreitet auf allen diesen substructionen die syntax zu immer künstlicheren und abgeleiteteren bildungen oder verbindungen der worte in den einzelnen früheren oder aufgehobenen sätzen des denkens fort.

Es ist anzunehmen, dasz jedes glied der rede an sich eine bestimmte stelle in der wortfolge oder in der ordnung des satzes einzunehmen habe. das gesetz der wortstellung an sich ist ein allen sprachen gemeinsames und in der natürlichen folge der begriffe des denkens gegebenes. eben auf grund hiervon ist auch eine geordnete vergleichung aller regeln und gewohnheiten der einzelnen sprachen verstattet. die blosze empirische feststellung aller dieser regeln und gewohnheiten aber hat noch durchaus keinen echt wissenschaftlichen wert. bei jeder gegebenen erscheinung der sprache musz immer gefragt werden, welches ihr natürlicher geistiger gehalt und ihre charakteristische bedeutung für die ausprägung des denkens sei. man musz sich hier helfen mit seiner eignen sich an die natur der sache anschlieszenden vernunft. auch das blosze gedankenlose ansammeln von beispielen hat durchaus keinen vernünftigen wissenschaftlichen zweck. alle echte philologie kann nur sein das denkende erkennen der gegebenen erscheinungen des denkens in der sprache. wir nehmen alle diese erscheinungen zunächst ihrem werte nach in uns auf vermöge des durch übung erworbenen sprachgefühls. unser erkennendes verhalten zur sprache ist zunächst weit mehr so wie zu einem kunstwerke ein gefühlsmäszig ästhetisches als ein eigentlich logisches. aber es hat auch hier wie bei einem kunstwerke jedes

einzelne seine innere wahrheit, notwendigkeit oder vernunft und musz in dieser wissenschaftlich aufzuhellen und festzustellen versucht werden.

Bei dem verhältnis der frage bedienen wir uns der erhöhung und bei dem der prägnanten assertion der verstärkung des tones zu einer näheren anschaulichen coloratur des verhältnisses des prädicates zum subject. durch jenes mittel stellen wir das prädicat gleichsam als ein in der luft schwebendes hin, während wir es durch dieses mit besonderer nachdrücklicher gewalt mit dem subject verbinden. beides aber weist hin auf eine lösung des verbandes beider begriffe in der ursprünglichen einfachen assertion. hierdurch kann zuweilen wohl auch jenes an sich richtigere und feinere mittel der syntaktischen wortfolge überflüssig gemacht und ersetzt werden. überhaupt aber wird jeder satz auch immer von einer gewissen sinnlichen modulation der stimme zur näheren coloratur der verhältnisse seiner teile begleitet. diese coloratur culminiert dann namentlich in der erscheinung des sogenannten satzaccentes oder der besondern verstärkung des tones eines einzelnen wortes. an sich ist immer ein bestimmtes wort das wichtigste im satze, weil auf ihm der eigentlich neue und entscheidende inhalt der mitteilung beruht. in dem satze z. b.: urbem Romam a principio reges habuere liegt der satzaccent auf dem wort reges, weil dieses gleichsam als ein neues element oder vorstellungsbild in den umschlieszenden rahmen der übrigen begriffe eingefügt wird. jene alte grammatische regel aber, dasz das wichtigste wort entweder am anfang oder am ende des satzes zu stehen pflege, hat an sich noch gar keinen wissenschaftlichen wert, auszer wenn sie auf die einzelnen fälle in anwendung gebracht und aus diesen mit einem näheren und bestimmteren inhalt erfüllt wird. so lange die folge der worte noch die einfach natürliche ist, wird keines derselben ein besonders hervorstechendes gewicht haben und es macht sich daher hier noch nicht das bedürfnis des satzaccentes geltend. in jenem satze würde die natürliche folge der begriffe an und für sich die sein: reges (subject) a pr. habuere (prädicat) urbem Romam (object). bei dieser einfachen assertion liegt auf keinem der glieder des satzes ein besonderes gewicht. erst dann, wenn ein bestimmtes specielles interesse des denkens hinzutritt, wird die natürliche folge der begriffe verändert. die sprache greift dann entweder mit eiliger hast nach einem begriffe, der ihr aus irgend einem grunde als der wichtigere erscheint und stellt diesen an den anfang des satzes, oder sie behält ihn im gedächtnis und läszt ihn dann mit einem beabsichtigten effect an das ende dieses letztern treten. das letztere ist mehr dem kunstreichen nach effect strebenden rhetorischen aufbau der rede gemäsz, während das erstere mehr auf dem unmittelbaren oder natürlichen impulse des sprachgeistes beruht. es gibt sich in den einzelnen sprachen überall entweder mehr ein innerlich bewustes ordnen und beherschen einer ganzen reihe von begriffen oder mehr ein unmittelbares fortgerissenwerden von den

natürlichen gewichts- und attractionsverhältnissen derselben zu erkennen, gerade so wie auch alle bewegung des gehens entweder mehr eine künstlich abgemessene oder eine ungezwungene natürliche sein kann. der ganze lateinische stil aber ist entschieden mehr von der erstern, der griechische dagegen von der letztern art. unter den neueren sprachen aber schlieszt sich insbesondere das französische möglichst an die einfache natürliche folge der worte im satze an, womit auch der bemerkenswerte mangel einer scharf gegliederten accentuation oder betonung derselben zusammenhängt, während der deutsche satzbau vielmehr auf einem längeren innehaben oder beisichbehalten einzelner erst später hervortretender teile der rede, woraus namentlich das sogenannte schachtelsystem unserer syntax entspringt, beruht. das französische ist daher vorzugsweise gemacht zu einer sprache der leichten, flüssigen und eleganten conversation. man kann dort ohne weiteres einen satz oder eine phrase anfangen und es flieszt dann alles fernere gleichsam wie von selbst und ohne mühe aus dem munde hervor, während bei uns im allgemeinen jeder anwendung der sprache erst eine gewisse tiefere verinnerlichung des denkens vorauszugehen pflegt. eine sprache aber ist nicht blosz der ausflusz eines bestimmten volksgeistes, sondern sie schafft und bildet sich auch die einzelnen individuen desselben nach ihrem muster oder typus um. die ganzen nationalen eigentümlichkeiten der Franzosen z. b. sind wesentlich mit durch ihre sprache bedingt. die ganze art des denkens in dieser trägt sich über auf alles, was sonst zum leben und seinen beschäftigungen gehört. unsere sprache dagegen ist vorzugsweise zum aufbau längerer und tiefer geschöpfter wissenschaftlicher gedankenreihen geschickt.

Eine ganz besondere eigentümlichkeit der deutschen sprache ist diese, dasz das adjectiv nach seinen einzelnen stellungen zum substantiv in verschiedener weise etymologisch behandelt oder flectiert wird. wir sagen also z. b. 1) gott ist gut, 2) der gute gott, 3) ein guter gott. bei 1) fällt die flexion vollständig fort, bei 2) zur hälfte, während sie bei 3) unversehrt bleibt. im lateinischen steht in allen diesen drei fällen gleichmäszig das flectierte bonus und im französischen ebenso gleichmäszig die unflectierte form bon. dieser ganz seltsame gebrauch ist selbstverständlich auch bei uns erst spät und im neuhochdeutschen in übung gekommen. irgend ein gedanke oder eine berechtigung aber musz doch auch hierin enthalten sein. wenn das adjectiv die stelle des prädicats einnimmt, so kann die flexion darum leichter entbehrt werden, weil das interesse hier auf dem sachlichen gehalt seiner zugehörigkeit zum subject liegt, während da, wo es sich zu diesem in dem verhältnis des attributes befindet, seine zugehörigkeit zu demselben richtiger durch das formelle moment der flexion angezeigt zu werden verlangt. tritt aber der bestimmte artikel zu dem subject hinzu, so vertritt dieser schon die eigenschaft einer gleichsam zeigbaren einzelnen sache an demselben und es läszt die sprache daher das hiermit übereinstim-

mende element am ausgange der adjectivischen flexion fallen, während bei dem voraustreten des unbestimmten artikels diese veranlassung wegfällt und die flexion des adjectivs daher in ihrer vollen gestalt erscheint. es ist dieses eine ungemein feinsinnige art der charakteristik, welche die flexion des adjectivs weder wie im lateinischen vollständig bewahrt noch wie im französischen ganz fallen läszt, sondern sie in maszvoller weise zu gewissen eigentümlichen zwecken beschränkt. — Die neuhochdeutsche sprache hat ferner auch die strenge regel angenommen, das adjectivische attribut immer nur vor, nicht aber nach das substantivische subject treten zu lassen, wovon nur hin und wieder etwa in der poetischen sprache (ein mädchen schön und wunderbar) eine ausnahme gemacht wird. diese strenge regel ist sowohl den antiken sprachen wie auch dem französischen fremd. es fragt sich hierbei, in welchen fällen naturgemäsz das eine oder das andere verhältnis das richtigere oder das dem wesen der sache entsprechendere sei. die deutsche sprache unterscheidet durch jene regel ganz bestimmt und scharf die stellung des adjectivs als attribut von derjenigen als prädicat, in welcher letztern dasselbe naturgemäsz oder an sich immer nach dem subject steht. das voranstehende adjectivische attribut aber bildet an sich immer mit dem nachfolgenden substantiv einen einzigen und unteilbaren begriff, während das nachfolgende vielmehr die eigenschaft einer nachträglich hinzutretenden selbständigen modification oder beschränkung desselben besitzt. ein eigentümliches beispiel ist dieses: Napoleon sagte einmal zu einem sehr groszen mann seiner garde: gegen dich bin ich nur ein zwerg. hierauf antwortet dieser: sire, voilà la différence entre un grand homme et un homme grand. hier bezeichnet also un grand homme geradezu einen geistig groszen, un homme grand aber einen leiblich groszen mann. dieser unterschied aber geht daraus hervor, dasz ein geistig groszer mann ein ganz besonderes und eigentümliches phänomen für sich, die leibliche grösze aber nur eine nähere modification oder bestimmtheit jedes einzelnen menschen ist. ebenso sagt der Franzose nur: le bon dieu, weil dieses ein einziger und unteilbarer begriff ist, dagegen etwa une maison rouge u. dgl. die alten sprachen aber haben sich in diesem punkte eine grosze freiheit bewahrt und es ist vieles in ihnen eine blosze sache des stiles, was in den neueren sprachen dann die gestalt eines gesetzes oder einer festen regel angenommen hat. fremd ist den neueren sprachen u. a. auch die in den alten sprachen so häufige auslassung der copula oder des wortes 'ist', wodurch an sich der scharfe unterschied zwischen dem attribut und dem prädicat im satze eine gewisse verdunkelung erfährt. überhaupt ist den alten sprachen im ganzen ein weit freieres und ungenierteres hantieren mit den bestandteilen des satzes zur bezeichnung manigfaltiger stilistischer nüancen eigentümlich als den neueren.

Leipzig. Conrad Hermann.

45.

DIE LATEINISCHE SCHULE ZU MEMMINGEN VON 1564—1592.

Erstes capitel.
Ruhige zeiten.

In dieser zeitschrift habe ich 1880 die geschichte der Memminger lateinschule im reformationszeitalter veröffentlicht. am ende derselben ist im anhang ein verweis mitgeteilt, den 1564 die schulherren dem gesamtcollegium erteilten.

Diesen konnte der damalige vorstand, Nathaniel Kleber, nicht ertragen und verlangte am 4 august seinen abschied, der ihm auch für michaelis gewährt wurde.[1] an seine stelle setzte man Hans Lang, der bereits seit 1551 im kirchendienst verwendet war. er führte sein amt bis zu seinem 1581 erfolgten tode. während dieser $17^1/_2$ jahre findet sich in den ratsprotokollen keine spur eines tadels, der doch sonst nicht gespart ist. dies und eine aufbesserung ende 1574[2] beweist, wie trefflich er die schule geleitet hat.

Leider sind über diese periode nur einzelne personalnotizen in den ratsprotokollen zerstreut, aus denen man ersieht, wie grosz der wechsel im lehrerpersonal war. diese erscheinung war auch ganz natürlich, da die in der lateinschule verwendeten als theologen lieber zu dem einträglicheren kirchendienst sich meldeten, der geradezu als eine beförderung angesehen wurde. klagt doch Hans Lang selbst in einer eingabe um ein stipendium für seinen sohn Hans[3], in seiner jährlichen besoldung sei er den 'herren predicanten gar nicht gleich'.

Die stipendien betrugen, um das hier einzufügen, in der regel 80 fl.; dafür muste der stipendiat einen revers ('obligation')[4] unterschreiben, dasz er sich gut halten und später in der stadt 'der kiercben Christi zu dienen' oder sich 'zu einem andern gott wohlgefälligen ampt' gebrauchen lassen wolle. die univertität wurde ihm angewiesen; er muste in seiner 'bürss' wohnung und kost nehmen[5], alle vierteljahr durch eine selbstverfaszte arbeit seine fortschritte bekunden und über seine ausgaben rechnung stellen. wer zu viel brauchte oder nach den von prüfenden professoren eingelaufenen berichten nicht fleiszig war und ein unordentliches leben führte, verlor nicht nur sein stipendium, sondern erhielt auch einen verweis, wie die in anm. 5 genannten studenten, oder wurde gar ins gefängnis

[1] ratsprot. 1564, aug. 4.

[2] er bekam 50 fl. mehr, so dasz sich seine besoldung auf 200 fl. belief. ratsprot. 1574, dec. 6.

[3] schubl. 393, fasc. 3.

[4] ein muster davon im anhang nr. I.

[5] schreiben an Eusebius Kleber und Ludwig Lingg 1563, febr. 5. schubl. 393 fasc. 2. vgl. auch anhang nr. II.

geworfen, wie Alexander Laminit am 24 nov. 1561. so wird 1584, 4 sept. dem David Kiechlin eröffnet, 'wa man seins fromben vatters nitt verschonte, sollt man jn jn thurm legen vnd darinn wol erkuolen lassen'. — Sogar der magistergrad durfte nicht ohne bewilligung der schulherren, resp. des rates erworben werden, der freilich dazu auch 30 fl. beisteuerte. wie scharf es hiermit genommen wurde, zeigt eine correspondenz mit dem studenten Hans Saum und dem kanzler der universität Tübingen[6]; derselbe hatte rechtzeitig um diese erlaubnis nachgesucht, aber die antwort bis zu dem termin nicht erhalten. weil nun bei früheren fällen keine weigerung erfolgt war, promovierte die philosophische facultät den Saum ohne anstand. sofort verlangte der rat aufschlusz und schrieb dem stipendiaten: 'ab welchem wir dann sonderlich das du dich dessen also für dich selbs, onn vnser vergunnst vnnd bewilligung, vnderfangen, nit ain geringes, sonder hehlichs misfallen tragen.'

Bei der rückkehr prüften den candidaten die schulherren, wozu er sich tauglich erweise, und schienen seine gelehrten kenntnisse ausreichend, so ward er meistens, sobald sich in der schule eine vacatur ergab, dieser zugewiesen, jedoch mit der verpflichtung zu predigen, wofür er dienstwohnung erhielt. die reihenfolge der lehrer ('collaboratoren' oder 'praeceptoren') läszt sich nicht ganz genau festsetzen.

Für den am 13 januar 1563 scheidenden Hans Vogt[7] tritt am 8 februar Michael Mang ein; auch dessen college, Mathes, musz ersetzt worden sein, und zwar durch einen gewissen Keller; für diesen wird nemlich am 10 februar 1567, als man ihn denen von Leutkirch als prediger 'leiht', Eusebius Kleber zur schule verordnet, ein sohn Nathaniels. schon vorher aber, am 6 mai 1566, erscheint Ludwig Lingg als lat. schulmeister. beide waren an der universität lockere gesellen gewesen, die am 5 februar 1563 (vgl. anm. 5), weil sie sich 'ettwas zerhafft'[8] gezeigt, tüchtig abgekanzelt und in ihrem stipendium um 30 fl. gekürzt wurden. Lingg konnte auch jetzt das trinken nicht lassen und wurde aufs land versetzt[9]; er geht am 28 april 1568 und erhält Jacob Schütz zum nachfolger. Klebers abgang wird nicht erwähnt, aber am 10 august 1569 Hans Zuntner 'als ältester stipendiat' in die schule eingewiesen. Schütz wird am 1 märz 1570 pfarrer in Lauben; für ihn ernennt man den stip. Micheler, über den sonst nichts bekannt ist. nach etlichen jahren, 31 august 1573 tritt für den am 7 januar prediger gewordenen, bisher nicht genannten Joh. Hafner Lucas Gsell ein, für diesen am 10 mai 1574 Hans Laminit. endlich erfahren wir, dasz am 13 mai 1577 Johannes Lang der jüngere (sohn des rectors) als schulmeister 150 fl. besoldung

---

[6] schubl. 393 fasc. 4. schreiben an den kanzler vom 14 febr. 1575, an Saum vom 15, deren antworten vom 2 und 3 märz.

[7] jahrb. f. phil. 1880. s. 411.

[8] Schmeller-Frommann II s. 1147: sumptuosus.

[9] vgl. blätter f. d. bayer. gymnw. 1885 s. 320.

erhält mit der aussicht, 'wan er sich verheuratt', wolle man ihn abermals 'bedenncken'. er wartet aber diese aufbesserung nicht ab, sondern läszt sich am 18 september 1581 zum prediger in der stadt erwählen.

In den ratsprotokollen wird dazwischen auch noch am 5 märz 1571 David Heselin erwähnt, der, noch sehr jung, von der universität heimberufen worden war. weil er aber 'etwas vnachtsam' war, wollte man ihn noch einmal hinausschicken. dagegen bittet er ihn im dienst zu belassen und verspricht 'sich wol zu halten'. seine bitte wird ihm am 9 märz gewährt, dabei bedeutet man ihn aber: 'wa villeicht sein vorhaben vnnd maynung sein würde sich gleich ettwan zu verheuratten, achte ain rath, das ers noch zur zeitt wol vnderlassen mag'.

In 14 jahren (1563—77) sind also 12 verschiedene lehrer in den unteren classen thätig gewesen; welche mühe mag unter solchen verhältnissen der vorstand gehabt haben, um die schule in gutem stand zu erhalten! dasz ihm dies gelungen, läszt sich nicht bezweifeln, da auch noch in späteren zeiten seiner dankbar gedacht wird.

Er starb im februar 1581; seine witwe erhielt[10] jährlich 24 fl. und ein malter roggen als pension.

Ihm folgte als rector sein sohn David, von dem ich im 21n jahrgang der bayerischen gymnasialblätter berichtet habe, wie er sich, seines amtes müde, von der schule abmeldete. seitdem habe ich aber über seine amtsführung ein actenbündel gefunden, aus dem sich ungeahnte aufschlüsse ergaben, welche das leben und treiben an der dortigen schule so anschaulich vor augen führen, wie sie nicht leicht aus irgend einer zeit erhalten sind.

Zweites capitel.
Eine diensteinstruction.[11]

Am 26 mai 1581 hatte sich Lang, der bis dahin zu Neckargemünd geistlicher gewesen war, um die durch seines vaters tod erledigte stelle eines rectors der lateinschule beworben mit der bitte, seine mutter in der dienstwohnung bei sich behalten zu dürfen, 'welche bisher die kostknaben wol vnd trewlich versehen', damit sie ihm und seiner 'lieben haussfrawen (welche gewisslich an irem fleiss auch nichts wirde erwinden[12] lassen) hierinnen khöndte vnd würde beyständig sein'.

Schon in den nächsten tagen erfüllte der rat seine bitte und ersuchte den 'churfürstl. pfalzgräfl. kirchenrath zu haidelberg' um

---

[10] ratsprot., 2 märz vgl. blätter f. d. bayer. gymnw. ao.
[11] schubl. 398 fasc. 3 nr. 1—3.
[12] nach Campes wörterbuch im oberdeutschen canzleistil = fehlen, mangeln.

entlassung des David Lang, 'der zeit diener der kirchen zu Neckhersgmündt'. seine einsetzung erfolgte am 29 mai in gegenwart der visitatoren und des lehrerpersonals, indem er auf folgendes schriftstück verpflichtet wurde.

Puncten vnd Articul Des Obern Schulmaisters ambt
albie zu Memingen.

Ain Ersamer Rathe hat Magistrum Dauidem Langium auff seines jnn Gott verschidenen herrn vatters, jnn eusserster kranckhait, dann seiner selbst vnnd seiner nechstverwanndten, vnderthenig hochfleissig vnd demuetig beschehen begeren, bitt vnd anhallten, zu ainem schuolmaister, vnnd moderatore, der lat. schuol albie angenommen, dermassen vnd gestalten, das er jnn die hernachuolgennde puncten, darinnen sein ampt souil möglich begriffen vnd zuo erhaltung der wol angestelten, vnd bey allen verstendigen beriembter schuol dienstlich seind, geloben vnnd dieselbige fleissig vnnd trewlich zuhalten versprechen solle.

Erstlich das er gemainer schuol vnd kierchen der statt M. jren nutz nach seinem besten vermögen zu befürdern vnd schaden zu wenden, trew vnd hold sein.

Zum andern soll er den obern schuolherren vnnd geordneten Visitatoribus (denenn aufferlegt ist täglich vnnd wochentlich zuo der schuol fleissig zuo sechen) gehorsamb laisten vnd one derselben vorwissen vnnd consens, jn den statutis, ordnungen, der schuol, lectionibus, methodo praelegendi vnd examinandi, ichtzit[14] fürnemen oder endern. vnd da sie fehl und mengel an jme selbst oder seiner classe, oder der schuol befinden, vnnd dieselbige zuuerbessern jme fürhalten oder vndersagen nit widerspenstig sein.

Zum dritten mit seinen collegis, deren jedem aine classis, beuolchen, jn christenlichem bruederlichem vertrawen, liebe vnnd frieden lebe vnd da er an jrem ainem oder jn seiner classe, fehl vnd menngel spieret, mit guete vnd beschaidenhait zur besserung anmelde, da aber die besserung wegbliebe, oder die sachen ettwas wichtig were, an die schuolherren oder Visitatores gelangen lasse.

Zum vierten soll er dahin mit höchstem ernst laborieren das seine collegae oder praeceptores classium bey allen discipulis jnn gemain, sie seyen grosz oder klein, costgenger oder nit, jr gebürliche autoritet haben, jnen nit wenigere als jme selbst, reuerenz vnd gehorsam laisten, sich auch jrer züechtigung jederzeit vntergeben.

Zum fünnften, weil jme das gantze corpus der schuol beuolchen, soll er jeden vor vnnd nachmitag, doch zu vngleicher zeit, ain oder zway mal, durch alle classes gehn, damit die praeceptores vnnd jungen, zuo feyern oder sonnst praeter officium zu thun desto mehr abscheuchens haben.

---

[14] icht = etwas; hier = nichts; bei Schmeller-Frommann I p. 30 hat icksn die bedeutung nichts.

Vnd alss zum sechsten, die Musicam, ein Ersamer Rath, khainswegs jn abfall will khommen lassen, sondern jnn allweg gedenckh zuo erhalten, soll er verbunden sein alletag zuo der stund, jnn welcher Musica exerciert wirt, jn die classen zuogehn, dem cantori beistendig zuosein damit alle knaben die grossen so wol als die klainen bey dem pulpito bleiben, ordenlich singen, dem cantori gehorsam laisten vnd dahin sonderlich mit dem cantori trachten, das an guoten discantisten nit mangel sey, wie er auch jn der kierchen selber wann man figurieret, zum pulpito stehn soll.

Zum sibendten, nach dem eruditio vnnd mores, oder guote sitten, wol beyainandern steen, wie der verse lautet

Didicisse fideliter artes
emollit mores,

soll er allenn möglichen fleisz anwenden, das ciuilitas morum, jnn der schuol nit allain gelesen, sonnder auch jn praxim vnd vsum gerichtet, vnnd die schuolknaben, sich jnn der schuol gegenn den praeceptoribus, jnn der kierchen, auff der gassen, ob dem tisch, vnd sonnsten, jnn allwegen, mit knuebuegen etc. dermassen erzaigen vnnd verhalten, das darauss sie lateinische schueler seyen, gespürt werde, vnd damit bey den cost oder frembden khnaben, die mores jn mensa, desto mehr gepflantset werden, soll er dieselbigen zuo essens zeit allwegen, bey vnnd für sich haben, vnd die tisch wochentlich abwexlen.

Zum achten die zucht oder straff belangend one welche die jugent nit kan aufferzogen, vnnd geregieret werden, soll er gebürliche masz vnnd beschaidenhait halten, alles polterns, schmuetzens[15] vnd schmechens, dardurch die öltern oder verwandten möchten belaidiget werden, sich enthalten, die knaben nit vmb die köpfe, hende oder schultern schlagen, noch bey den ohren oder haaren ziechen, sonnder mit auffbewlichenn worten, oder mit der ruothen[16] ann dem thayl des leybs züchtigen, da am allerwenigisten gefaar ist vnnd darinnen die gelegenhait der misshandlung, der jare, der jngenien vnd krefften ansechen.

Da aber ainer sich so übel vnd widerspenstig hielte, das er jnn der schuol ferner nit zuerdulden, sonnder darauss verwisen werden müesste, solichs ohne vorwissen der schuolherrn nit fürgenommen werden.

Zum neundten damit ehrlicher leuten kinder, so von frembden orten alheergeschickht, oder sonnsten jn des Ludimoderatoris cost angedingt, nit weniger dann bissher, ordenlich zuo aller noturfft versehen werden, soll er vnd sein hausfrawe, die muotter vnd schwiger (als zuo dero die knaben guote naigung tragen vnd was zu ainer sollichen haussbaltung gehörig, jnn erfarung gebracht) bey

---

[15] nach Campe = schimpfen.

[16] diese hatten die schüler damals selbst zu stellen! (vgl. zweites capitel).

sich haben vnd behalten, jrem anweisen volgen, vnainigkait, zwischen jnenn selbs mit höchstem vleisz verhueten, soll auch kain costgenger gefaarlicher weise so gegen dem andern gehalten werden.

Zum zechenden wirt die höchst noturft erfordern, das er mit gottseligkhait, zucht, erbarkhait, vnnd messigkhait vnnd mit allen christlichen vnnd burgerlichen tugendten den jungen ain guoth vnnd lebendig beyspiel vorfüere, jn erwegung das die jugent gleich ist, wie ain wax, was man für ain bild darein trückht, das bleibt, vnnd wirt hart, jha sie facht wie ain zunder, vnnd das böse belder, dann das guoth, ain wenig saurtaig versaurt ainen gantzen taig:

quod noua testa capit, inueterata sapit:

das wirt auch der beste weg sein, jme selber ain authoritatem zuo schöpfen.

Summa ain Ers. Rath will sich gentzlich getrösten vnd versechen, er dem erbietten, so er vilfeltiger weiss gethann, bestenndiglich nachsetzen, vnd zuo erstattung desselben an jme nichtz were erwinden lassen, dann da erstgemeltem seinem erbietten, vnnd demjhenigen, so jme alhie fürgehalten, vnd jnn schriften zuogestellt soll werden, jnn ainen oder andern weg zuwider, er sich erzaigen, vnd deshalben (wie dann auf sollichen fal ain E. R. an jne nit gebunden) von der schuol widerumb abkommen solte. jst leichtlich zuo ermessen, mit was verclainerns vnd verschimpfnus sainer, vnnd nachtail der schuolen, sollichs geschechen würde.

Actum 29 May Anno 1581.

Dieser ausführlichen instruction[17] ist nicht viel beizufügen; höchst anerkennenswert sind die darin ausgesprochenen grundsätze einer gesunden pädagogik. die betonung treuer pflichterfüllung, gerechter behandlung der schüler, maszvoller strafzuteilung macht den verfassern alle ehre. die mahnung zur einigkeit mit seinem lehrercollegium und zu taktvollem benehmen gegen dasselbe verdient besonders hervorgehoben zu werden in einem zeitalter, in dem mit untergebenen nicht viel federlesens gemacht wurde. wird doch gerade in diesem act selbst mit schneidenden worten der 'oberschulmaister' an seine abhängigkeit von seinen vorgesetzten und dem rat erinnert. auch mit der forderung, die gute disciplin nicht blosz auf die schulzeit zu beschränken, und mit der, den schülern als leuchtendes vorbild in aller guten sitte zu dienen, können wir uns nur einverstanden erklären. — Eigentümlich berührt uns heutzutage die mahnung, sich beleidigender äuszerungen gegen die eltern zu enthalten. es ist jedoch kaum 30 jahre her, dasz in einem kleinen städtchen der Pfalz ein studienlehrer einem knaben zurief: 'kerl, du bischt so dumm: dein' vatter mecht' ich sehe!' — Noch sonderbarer

---

[17] vielfach berührt sie sich mit der von mir in den jahrb. f. phil. u. päd. 1880[2] s. 403 ff. herausgegebenen schulordnung von 1554, der manches wörtlich entlehnt ist.

kommt uns die beständige controlle der lehrer vor: der vorstand musz täglich etliche mal in den classen nachsehen, und täglich oder wenigstens wöchentlich kommen auszerdem die visitatores — es gibt geistliche und weltliche — in das schulgebäude. allein das pflichtgefühl war, wie wir später sehen werden, damals nicht so allgemein ausgebildet, wie es in der heutigen lehrerwelt sich findet.

Was die 'obern schulherren' anbelangt, so existierte diese oberaufsichtsbehörde schon seit fast fünfzig jahren[18] und bestand aus drei ratsherren[19], dem doctor physicus und einem geistlichen. sie hatten die vollmacht, 'was für clag der schulmaister vnnd der kinnderhalben . . fürfellt, darinn zuhanndlen'. wir sehen sie denn auch in den vorliegenden angelegenheiten ganz selbständig verfügen; nur in äuszersten fällen berichten sie an den rat, während das meiste in ihren sitzungen ('schuolpflegen') abgemacht wird.

Drittes capitel.
Schlimme zustände.

Acht jahre vergiengen unter Langs leitung, ohne dasz sich ein anstand ergab; er behauptet sogar in seiner ersten eingabe um entlassung vom 31 aug. 1590, es sei 'weder von den herren visitatoribus noch von seinen collegis geklaget, sonder vil mehr sein fleiss vnd trew gerhümet worden'.[20] sein unterricht musz aber im allgemeinen recht mechanisch gewesen sein; denn dem rat wird später berichtet[21], 'das die praecepta grammatices latinae vor allem anndern jnculcirt, der stylus fleissiger vnnd off mehr weg getriben, die praec. dialectices vnnd rhetorices nit nuhr obiter in memoriam geblewt, sonder auch ad vsum sollten applicirt werden.' freilich, wenn wir einen verweis zur hand nehmen, den ihm die schulherren am 11 juni 1589 erteilten[22], so können wir nur darüber staunen, wie er so lange seinen vorgesetzten sand in die augen zu streuen vermochte; wahrscheinlich waren dies bisher seine gönner gewesen[23] und hatten, wo etwas vorfiel, es sträflicherweise vertuscht.

Zu ostern besagten jahres hatten die öffentlichen prüfungen kein günstiges ergebnis gehabt; die lehrer hatten den 'scopum[24] vnnd progressum scholae' nicht gehörig eingehalten und werden jetzt ermahnt, 'ein jeder mit letzten möglichem fleisz seine discipulos ahnzutreiben, zuo erraichen das seiner classi praefigirt vnnd auff-

---

[18] vgl. jahrb. f. phil. 1880 s. 277.
[19] darunter damals einer der beiden bürgermeister.
[20] fasc. 4 D.
[21] lit. Q.
[22] fasc. 4 A. zwei in einander gelegte foliobogen: 'moderatori et collaboratoribus lat. scholae post examen et progressiones a 589 praelectum.
[23] Langs bruder Johannes (s. 1s cap.) war superintendent zu M.! vgl. blätter f. d. bayer. gymnw. s. 221.
[24] = σκοπός ziel.

erlegt' . . 'domit ordo classium nit interturbirt, die knaben einandern nit hinderl. seien vnnd man nit jnn auffsteigender classe lehren muesse was jnn absteigender solte gelernet sein worden'.

Bei dieser gelegenheit erfahren wir, dasz drei classen eingerichtet waren mit folgendem classenziel: jn infima expedite vnnd fertig lesen, paradigmata declinirn vnnd coniugirn. in secunda (ascendendo) accidentia omnium partium orationis, in vocabulis communibus examinirn. in tertia etymologiam, vnnd Syntaxim simplicem perfecte, sampt denn principiis graecae linguae studirn'. daneben scheint noch eine art einclassige vorschule unter dem cantor bestanden zu haben.

Dasz diese bescheidenen ansprüche nicht erreicht wurden, hatte seinen grund nur teilweise in dem ungeschick oder der nachlässigkeit der beiden untern praeceptores. dem einen, dr. David Wissmüller, wird vorgeworfen, dasz er geschäfte treibe 'so doheim vnnd nit jn der schuol zuo verrichten, als brieffschreiben vnnd dergleichen' und ernstlich angewiesen 'denn schwetzgesellen so ettwan jnn die schuol kommen nit gehör zu geben', bei der züchtigung aber 'allein die ruotten, vnnd der gestalt zu gebrauchen wie sich jn einer schuol gebuert: anderer vngebuerlicher weyse zuo zuechtigen . . sich zu enthalten'. M. Thobias Hermann aber soll 'sich denn zorn vber die discipulos nit vberwinden lassen'.

Die hauptschuld trug aber unstreitig die aller beschreibung spottende vernachlässigung der zucht durch David Lang. dieser liesz seine kostgänger in dem schulgebäude allen unfug treiben, ohne je einzuschreiten. Hermann klagt in einem schreiben vom 14 januar 1591, das wir später noch näher kennen lernen werden: vor etlichen jahren haben diese knaben 'nit allein mir mein stuol mit gewallt geeffnet, die ruotten heraussgenommen sonder todt meiss (mit reuerentz vor Ewer Edlen Vesten zu melden) darein geleget allerlei narrenkappen an den stuol gemalet, denselben verhawen, item hinder vnnd neben denselben den gantzen winter das wasser (saluo honore) einklest'[25]; solliche verachtung wie auch gestanck vnnd vnflatt ist nit die geringste vrsach gewesen' . . . der 'drey schweren kranckhaiten so ich in kurtzen jaren erlitten vnnd aussgestannden'.

Diese und ähnliche vorgänge veranlaszten die oberschulherren zu der mahnung an L., 'fleiszige achtung auff seine kostgenger zu haben, das sie die fenster nit aussschlagen, cathedras so ietz von newen gemacht brechen vnnd schädigen, tafflen vnnd stüel zerhawen'. Lang war aber noch weiter in seiner schwäche gegen diese buben gegangen. wenn ein lehrer dieselben wegen ungezogenheit oder faulheit züchtigen wollte, so schritt er persönlich zu deren gunsten ein unter berufung auf die eltern derselben. es wird ihm aber jetzt 'mit ernst aufferlegt, das er als der schuol haupt vnnd furgesetzter (vngeachtet deren elteren oder jungen so sich deessen doch

[25] wohl von kloss, also = eingerührt?

vnbillich vnnd mit jren vnnd der jrigen schaden beschweren möchten) vor andern seinen collegis die zuocht oder straff wo es der vngehorsam erforderet lasse ahngelegen sein, seinen collaboratoribus wider die halsstarrigen ruogken halte (= den rücken decke) vnnd jnn keinerley weis anlasz gebe, dz die discipuli, beuor seine kostgenger, sich seiner superioritet wider die collaboratores vbernehmen, oder sich jrer straff zuo enteusseren vnnd zuo entziechen missbrauchen'. wo einer aber zu viel thäte, solle er es ihm privatim untersagen oder bei den visitatoren anzeige machen.

Ergetzlich zu lesen ist, auf welche weise er die körperliche züchtigung abschaffen wollte. es war nemlich die einrichtung getroffen worden, dasz die schüler, anstatt die ruten selbst zu liefern, alle quatember je zwei pfennige (davon einen für die mägde des rectors 'statt des abgeschafften calefactors') bezahlen sollten. Lang steckte das geld ein und gab keine ruten her. auch das wurde ihm jetzt untersagt.

Zu der zuchtlosigkeit trug auch noch die taktlosigkeit des cantors bei, der sich gar nichts gegen die bösen buben erlaubte, 'weil er sich bissher zuo gering dozuo geachtet'. wohl aber zankte er sich 'mit ettwas scharpffen worten' in deren gegenwart mit Wissmüller herum, was den beiden verboten wird.

Kein wunder, wenn die schulherren klagen, dasz 'die juogentt jhe lenger jhe unzuegiger frächer vnd vnsträfflicher' werde, zumal da dieselbe sogar in der kirche 'vnzuocht' treibe. um sie da besser zu beaufsichtigen, wurde das sonst nur zur übung im lateinsprechen übliche institut der aufpasser ('corycaei')[26] auch dorthin verpflanzt. ferner sollten nach der predigt die lehrer ein paar schüler über den inhalt ausfragen.

Zur verhütung andern unfugs wird bestimmt, dasz 'jnn denn beeden vntersten classen keiner vber einmal oder zwey jnner dreyen stunden auch nit mit hauffen hinaussgelassen werden.'[27]

Bezeichnend für das gebaren des ganzen lehrercollegiums ist der schlusz des actenstücks: 'welchem die schuolherren zuo verhuettung nachred vnnd verklainerung der schuol vnnd jrer vorsteher, nottwendigklich abnhencken, das die praeceptores classium weder von heimischen noch vonn frembden knaben geschenck, auff was weyse vnnd wege es immer geschehen möchte, fordern oder begeren auch keiner für denn anderen weder im conuicto noch jnn der schuol vmb der geschenke willen solle gehalten werden.'

So weit war es also schon gekommen, dasz bestechung mit erfolg angewendet worden war!

Der verweis wurde dem gesamten lehrercollegium 'zuo mehreren

---

[26] vgl. jahrb. f. phil. s. 336.

[27] in einem bericht aus dem jahr 1596 heiszt es: 'es können nur zway opera naturalia verrichten, die andern aber treiben muotwillen, schand, spill vnd ein zuchtlos Ceder geschrey'.

ansechen vnnd vorfachen' vorgelesen und schriftlich mitgeteilt.[28] Lang und sein bruder wollten sich das nicht gefallen lassen; es musz stürmisch dabei hergegangen sein; denn in einem späteren bericht wird darüber mitgeteilt: 'wie aber sollche schrifftliche vermahnung .. beede herren Langy auffgenommen, wissen sich die schuolherren für sich selbst noch wol zuo erinnern.'

Zum beschlusz wurde auch 'denn discipulis, vnnserm bösten verstand nach vnnd mit groszem ernst zuogesprochen'.

---

[28] fasc. 4 lit E.

(fortsetzung folgt.)

Nürnberg. Reichenhart.

46.

BEMERKUNGEN ZUM GEOGRAPHISCHEN UNTERRICHTE AN HÖHEREN LEHRANSTALTEN, SPECIELL DAS PENSUM DER OBEREN CLASSEN BETREFFEND.

Wer sich die mühe nimmt, die mehrzahl der programme der höheren lehranstalten Deutschlands mit besonderer berücksichtigung der absolvierten lehrpensen in der geographie durchzublättern, wird leicht bemerken, wie verschieden im einzelnen, jenen pensen entsprechend, die lehrpläne für dieses fach sein mögen. denn was die oberen classen zuerst betrifft, so sucht man oft vergeblich nach einem bestimmten geographischen pensum der prima, bisweilen auch der ober- und untersecunda; oder es werden nur gelegentliche, halbjährliche, zeitweilige repetitionen geographischer und geschichtlicher pensen erwähnt, oder es unterscheidet sich oft das pensum zweier classen, sei es der prima und secunda oder der beiden abteilungen der secunda, wenig oder gar nicht von einander. von den pensen der übrigen classen zeigt das der sexta an den verschiedenen anstalten die gröste übereinstimmung, während das pensum anderer classen entweder an umfang sehr gering ist, oder bei ihm die beziehung zu dem behandelten geschichtlichen lehrstoff ohne grund fehlt. auszerdem vermiszt man auch fast allgemein auf der mittleren stufe der gymnasien oder realgymnasien die durchnahme der mathematischen und physischen geographie. wenn nun auch hier und da einzelne abschnitte aus diesem gebiete zur besprechung kommen, in der weise, dasz ihre auswahl von dem belieben des lehrers abhängt, so genügt das noch keineswegs; vielmehr musz, wie diese forderung auch schon oft auf verschiedenen directorenconferenzen ausgesprochen ist, die mathematische und physische geographie ein integrierender bestandteil des lehrpensums der mittleren classen werden. und wie dann in der prima gewöhnlich der lehrer der mathematik und naturwissenschaften die mathematische geographie, von höheren gesichtspunkten

ausgehend, ergänzt und erweitert, so bedarf es auch einer abschlieszenden und zusammenfassenden behandlung der physischen geographie. aber leider fehlt auch dieses letztere pensum in den meisten lehrplänen; und man musz sich um so mehr darüber wundern, als ja die vertreter der Ritterschen schule, durch welche die geographie in den letzten jahrzehnten eine gewaltige umgestaltung erfahren hat, gerade die natürlichen verhältnisse unseres erdkörpers als die grundlage des erdkundlichen unterrichts hinstellen. auch ist es gar nicht schwer, mit geringen abänderungen die vorhandenen mängel in den geographischen lehrpensen abzustellen und eine allgemeinere übereinstimmung derselben unter einander herbeizuführen, wie solche auch für die anderen disciplinen des gymnasialen unterrichts schon längst zur regel geworden ist. im folgenden habe ich versucht, die grundzüge eines solchen lehrplans für geographie aufzustellen.

I. grundlegende stufe.

a) VI einleitender cursus: die notwendigsten vorbegriffe. übersicht über die fünf erdteile und oceane.

b) V Europa nebst Deutschland.

c) IV auszereuropäische erdteile.

II. erweiternde stufe.

a) III^b physische und politische geographie Deutschlands. — Die deutschen colonien. mathematische geographie.

b) III^a die europäischen länder mit ausnahme Deutschlands. ausgewählte abschnitte aus der physischen geographie.

c) II^b die auszereuropäischen erdteile.

d) II^a abschlieszender cursus: übersicht über die geschichte der geographie und zusammenfassende behandlung der physischen geographie.

III. wiederholende stufe.

I repetitionscursus: repetitionen aus allen gebieten der geographie.

Wie leicht zu ersehen, ist die althergebrachte verteilung des gesamten lehrstoffs auf drei stufen oder curse beibehalten, doch sind mit abweichung von den sonstigen lehrplänen diese stufen so geordnet, dasz die erste die classen VI—IV, die zweite III^b—II^a, die dritte nur I umfaszt. naturgemäsz sind hierbei, so weit es angieng, die lehrpensen der einzelnen classen zu dem jedesmaligen historischen lehrstoff in beziehung gesetzt, und der behandlung der erdteile und einzelnen länder ist so viel zeit zuerteilt, wie ihnen nach ihrer bedeutung für die menschheit zukommt, so dasz Deutschland und Europa mit recht im vordergrunde stehen. ferner ist auch mathematische und physische geographie in das pensum der zweiten stufe aufgenommen; die tertia erscheint auf dieser stufe als die geeignete classe, der diese aufgabe zufällt, da die schüler derselben die zum

verständnis jener dinge notwendigen mathematischen und naturwissenschaftlichen kenntnisse besitzen. endlich entspricht dem einleitenden cursus der sexta ein die zweite stufe abschlieszender der obersecunda, der neben einer kurzen übersicht über die geschichte der erdkunde die physische geographie in mehr systematischer form zum gegenstande hat. und da eine gleiche behandlung der mathematischen geographie dem physikalischen unterrichte der prima überwiesen ist, so bleiben für diese classe nur repetitionen aus allen gebieten der geographie übrig. hiernach ist also der repetitionscursus auf die zwei jahre der prima beschränkt; und ich habe auch kein bedenken getragen, das pensum der obersecunda zu der zweiten erweiternden stufe zu rechnen, da ja dieser unterricht weniger den charakter einer repetition, als vielmehr den einer mehr wissenschaftlichen behandlung des gegenstandes an sich trägt. denn es genügt hier nicht mehr — so bestimmt ein referat zu der schlesischen directorenconferenz den umfang des pensums — alle erscheinungsformen der erdoberfläche anzugeben, sondern auf dieser stufe, wo die fassungskraft schon weiter entwickelt ist, musz der schüler in den natürlichen ursächlichen zusammenhang der erscheinungen eingeführt werden. das kann nicht geschehen, ohne dasz auf die wichtigsten geographischen elemente, auf klimatologie, orographie, hydrographie, auf pflanzen-, tier- und menschenleben eingegangen und auf andere hilfswissenschaften, wie geologie, wenigstens hingewiesen wird. bei der fülle des angeführten stoffes fragt man mit recht: woher die zeit dazu nehmen? bekanntlich ist an den meisten gymnasien der secunda und prima keine bestimmte geographische lehrstunde eingeräumt, sondern es erscheint die geographie immer noch als anhängsel der geschichte, während die realgymnasien besser daran sind und wenigstens in secunda über eine wöchentliche unterrichtsstunde für dieses fach verfügen. da aber nun einmal mit den gegebenen verhältnissen zu rechnen ist, so gilt es, die den geschichtsstunden entnommene zeit für die geographie gehörig auszunutzen, um die absolvierung des festgesetzten pensums möglich zu machen. und es läszt sich das auch erreichen, wenn wir von den drei wöchentlichen geschichtsstunden eine halbe stunde in jeder woche, oder was dasselbe sagen will, alle vierzehn tage eine volle stunde für geographie verwenden, so dasz die zahl der geographischen lehrstunden im verlaufe des schuljahres ungefähr 20 beträgt. dieser zahl entsprechend, ist weiter unten das pensum der obersecunda in 20 abschnitte zerlegt, die an umfang ziemlich gleich, da ihre behandlung eine lehrstunde ausfüllen soll, nicht immer ein abgeschlossenes ganzes für sich bilden können.

1.

Pensum der obersecunda: kurze übersicht über die geschichte der geographie und zusammenfassende behandlung der physischen geographie. 20 abschnitte.

1. Geographische anschauungen der Ägypter, Chinesen, Phönicier und anderer völker. entwicklung der geographischen wissenschaft bei den Griechen: Homers Ilias und Odyssee, Herodots vorstellungen, die geocentrische und heliocentrische weltansicht. erweiterung des geographischen horizonts im osten durch Alexanders des groszen feldzüge, im westen Europas durch die reisen des Pytheas von Massilia. die geographischen kenntnisse der Römer; ihre itinerarien, entweder als annotata oder tabulae pictae. der höhepunkt geographischen wissens im altertum: Eratosthenes, der verfasser der ersten wissenschaftlichen erdkunde; Strabo, vater der historischen geographie; Ptolemaeus, begründer der mathematischen. in den ersten jahrhunderten des mittelalters folgt ein rückgang der geographischen kenntnisse. neue anregungen: missionsbestrebungen der kirche; fahrten der Normannen; die erste entdeckung Amerikas. verdienste der Araber. ausgezeichnete gelehrte: El Edrisi, Abulfeda, Leo Africanus, Nassir Eddin, Ulug Beig, Ibn Batuta, der gröste festlandsreisende.

2. Handelsverbindungen der italischen seestädte Genua, Pisa, Venedig; die zwei bekannten handelswege nach Ostasien über Alexandria oder über Konstantinopel. Marco Polos reisen. — Einige deutsche geographen: Johannes Müller (Regiomontanus), Peuerbach, Copernicus; das Kopernikanische weltsystem. — Tycho de Brahe, Kepler, Galilei und ihre verdienste. entdeckungsfahrten der Portugiesen und Spanier nach osten und westen. entdeckung Amerikas in ihren einzelnen fortschritten. die von den Engländern Cabot, Frobisher, Davis, Hudson, Bylot, Baffin ausgehenden versuche einer nordwestlichen durchfahrt; gleiche versuche an der nordküste Asiens entlang. umsegelung der nordöstlichen halbinsel Asiens durch Deschnew. eroberung Sibiriens durch Jermak. entdeckungen in der Südsee zur auffindung der terra australis incognita. Portugiesen, Spanier (Torres) und Holländer. Abel Tasman, feststellung der inselnatur Australiens. nach langem stillstande ein weiterer fortschritt durch die Engländer. James Cook, Wilkes, Smith, capitain Ross. Barrows anregung zur entdeckung der nordwestlichen durchfahrt; Parry, Ross, Franklins unglückliche expedition, Mac Clure 1850. — Übersicht über die fortschritte der erforschung Africas im 19n jahrhundert. Speke, Grant, Baker, Livingstone; Barth, Vogel, Rohlfs, Nachtigal, Stanley, Wissmann und andere.

3. Frühere behandlung der geographie und ihre mängel. entwicklung derselben zu einer selbständigen wissenschaft. stellung Alexander von Humboldts und Carl Ritters. kurzer lebensabrisz beider männer nebst angabe ihrer bahnbrechenden werke. hervorhebung der naturwissenschaftlichen und historischen seite der erdkunde. Ritters vergleichende geographie. Peschel als vermittler jener beiden richtungen. andere vertreter dieser neueren schule: Guthe, Wagner, Kirchhoff, Ratzel, v. Richthofen.

4. Das sonnen- oder planetensystem und seine entstehung nach

Kant und La Place. die stellung der erde in diesem system; ihr verhältnis zu den andern himmelskörpern: sonne, mond, planeten, kometen, fixsterne. gelegentliche besprechung einiger punkte aus der mathematischen geographie. zwei theorien über die bildung der erde: Neptunismus und Vulkanismus. allmählicher verlauf der erdbildung in einzelnen stadien. gasförmiger zustand des erdballs, bildung eines flüssigen erdkerns und einer aus mineralsubstanzen bestehenden festen gesteinskruste um denselben. durch weitere abkühlung wasserbildung; das weltmeer als ununterbrochene schichte zwischen der festen kruste und der gashülle. unbestimmtheit der zeitdauer dieser erdentwicklung. relatives alter. annahme verschiedener perioden. — Vorhandensein dreier schichten in drei verschiedenen aggregatzuständen: lithosphäre oder die feste erdrinde, hydrosphäre oder die flüssige umhüllung, atmosphäre oder die luftförmige umhüllung des erdkörpers. verschiedene gründe für einen heiszflüssigen zustand des erdinnern.

5. Unregelmäszige übereinanderschichtung jener drei stoffe; durch weitere veränderungen entstehung von erhöhungen und vertiefungen. erdteile und meere. ungleiches verhältnis von land und wasser. ungleiche verteilung beider auf der nördlichen und südlichen halbkugel. unterscheidung einer nordöstlichen land- und einer südwestlichen wasserhalbkugel. — Abgrenzung des weltmeers in 5 oceane, den 5 erdteilen entsprechend. weitere gliederung: binnenmeere, meerbusen, meerengen, buchten, baien, häfen. grösze, umriszgestalt und allgemeiner charakter der 5 oceane. vielfacher gegensatz zwischen dem stillen und atlantischen ocean; einige angaben über den letzteren; zwei tafellandartige erhebungen und drei becken in demselben. eigenschaft, klarheit, farbe und temperatur des meerwassers. tiefe und bodenbeschaffenheit der meere. verhältnis ihrer tiefe zu der höhe der continente. — Bewegung des meeres und ursache derselben; wellenbewegung, ebbe und flut, nippflut, springflut. wind- und erdrotationen als ursache der eigentlichen meeresströmungen. unterscheidung einer polar- und äquatorialströmung. erwähnung einiger äquatorialströmungen in den verschiedenen oceanen. nähere angaben über den golfstrom, dessen entstehung, lauf und bedeutung für Westeuropa. einige kaltwasserströmungen. die zerstörenden wirkungen des meeres; daneben die wiederaufbauende (reproducierende) thätigkeit. ufer- und seichtmeerbildungen (litorale und subpelagische). klimatologische bedeutung desselben; seine wichtigkeit für das menschenleben. charakter der seevölker.

6. Lithosphäre. willkürliche einteilung des festen in 5 teile. allgemeiner charakter der erdteile und berechtigung ihrer sonderung. unterschied zwischen den ländermassen der östlichen und westlichen halbkugel in bezug auf umfang, ausdehnung und gestaltung. gesetzmäszigkeit in der anordnung des festen: zusammenschiebung des landes nach der nordöstlichen, ansammlung des flüssigen auf der südlichen halbkugel. expansion und convergenz der 3 weltinseln

nach norden; eine circumpolare völkergruppe. nach süden contraction und divergenz; ethnographische zerteilung. wiederkehr dieser divergenz in den 3 südlichen halbinseln Asiens und Europas. — Verschiedener anteil der erdteile an dem 34 000 meilen langen küstensaum. begriff der küstenlänge und küstenentwicklung. horizontale gliederung im sinne Humboldts und Ritters. vergleich des flächeninhaltes eines erdraums mit seinen teilen d. i. halbinseln und inseln. halbinseln als vermittlungsform zwischen festland und insel; grad ihrer absonderung. continentale und oceanische inseln; verschiedene art ihrer entstehung. conservativer charakter derselben in bezug auf tier- und pflanzenwelt und bevölkerung. bedeutung der horizontalen gliederung im allgemeinen; zugänglichkeit des landes, seetüchtigkeit und höhere gesittung der bewohner.

7. Verticale gliederung. tiefland und hochland. die beiden depressionen unter dem meeresspiegel. terrassenland. unterscheidung der hochebene und des gebirges. verschiedener umfang und ungleiche höhe der hochebenen; ihr ungünstiger einflusz auf das organische leben; steppen- und wüstenbildung; nomadisierende bevölkerung. teile des gebirges: basis, abhänge, kamm, pässe, gipfel. bedeutung der mittleren kamm- und passhöhe. zwei arten der gebirge; unterscheidende merkmale des massen- und kettengebirges; meridionale und parallele ketten. einige beispiele zur erläuterung. drei hypothesen über die entstehung der gebirge: hebungs-, senkungs- und faltentheorie. bestimmung des alters der gebirge. thalbildung. ursachen derselben: erosionskraft, der bau der gebirge und die beschaffenheit der gesteine. zwei arten von thälern; falten- oder dynamische thäler (längsthäler) und erosionsthäler.

8. Geologischer bau der gebirge. einteilung der gesteine. eruptive, sedimentäre und metamorphische gesteine. entstehung dieser drei gesteinsarten. kurze übersicht über die wichtigsten gesteine. bedeutung des gebirges im haushalte der natur; ursprung der quellen, bäche und flüsse. sein einflusz auf das klima, auf die manigfaltigkeit der pflanzen- und tierwelt; bedeutung für das menschenleben; körperliche und geistige eigenschaften und beschäftigung der gebirgsbewohner. das gebirge als nationalitätenscheide; als hemmnis für die bildung gröszerer reiche; dagegen beförderung der zersplitterung.

9. Vulkanismus oder einwirkung des erdinnern auf die veränderung der oberfläche der erde. vulkane. allgemeine erklärung eines vulkans; höhe, gestalt und grösze. doppelvulkane, parasitische vulkane, thätige und erloschene vulkane; kraterseen oder maare. einzelne erscheinungen vor, während und nach der eruption. ausgestoszene producte: gasförmige oder feurigflüssige oder feste; vulkanische asche und bomben. einteilung in centralvulkane und reihenvulkane. ungleiche verteilung derselben. eine grosze menge im gebiet des pazifischen oceans an der ostküste Asiens und westküste Amerikas; in Europa eine italische und griechische linie. ursachen des vulkanismus; unhaltbar die chemische und mechanische theorie, auch die der

Neptunisten. allgemeine annahme der Plutonischen theorie: annahme eines feurigflüssigen erdkerns und reaction desselben auf die oberfläche unseres planeten (Humboldt). erhöhung und veränderung der oberfläche als dauernde wirkungen der vulkane. andere mit vulkanen eng verbundene erscheinungen: fumarolen (gasquellen), solfataren (dampfquellen), mofetten (kohlensäurequellen), schlammvulkane oder salsen. — Heisze quellen. verschiedener gehalt der gelösten stoffe je nach der beschaffenheit des gesteins. continuierlich flieszende quellen und periodische springquellen oder geyser. verbreitung letzterer: Island, Neuseeland und territorium Wyoming. Bunsens erklärung der geysereruptionen. wirkung derselben auf die erdoberfläche.

10. Erdbeben. erklärung desselben. drei arten der bewegung: die succussorische, undulatorische und rotatorische bewegung. andere eigenschaften der erdbeben. dauer, zahl und tiefe der einzelnen bewegungen und ihre fortpflanzung. grösze der erschütterten gebiete. seebeben. wirkung der erdbeben. entstehung von spalten, hebung und senkung von erdschichten. erdbebenfreie gebiete und erdbebenregionen. erklärung der ursache der erdbeben. vulkanische theorie zur erklärung vulkanischer erdbeben im zusammenhange mit vulkanischen ausbrüchen. einsturztheorie; erdbeben in nicht vulkanischen gegenden als folge unterirdischer erosionen. Mallets theorie; die fluttheorie. kurze erwähnung der bekanntesten und grösten erdbeben: erdbeben von Lissabon, von Calabrien, Riobamba, das Misisippierdbeben; am 6 märz 1872 das mitteldeutsche erdbeben. — Continentale hebungen und senkungen ganzer landstrecken. unterscheidung von instantanen oder augenblicklichen hebungen und senkungen und säcularen oder langdauernden. beobachtung der letzteren an den meeresküsten. gleichgewicht beider bestrebungen; ein gewisses verhältnis zwischen der nördlichen hebung und der südöstlichen senkung. verschiedene ursachen dieser erscheinung: vulkanismus, fortgesetzte abkühlung und erstarrung des feurigflüssigen erdkerns, umwandlung der gesteine durch verwitterung, locale unterwaschungen und einstürze.

11. Neptunismus oder einwirkung des erdäuszern. das wasser in den drei verschiedenen aggregatzuständen. kreislauf, chemische und mechanische thätigkeit desselben. process der verwitterung als folge der chemischen thätigkeit. dadurch hervorgebrachte erscheinungen: trichtergruben, kalkschratten, schutthalden, felsmeere, teufelsmühlen, verschiedene höhlenbildungen. einteilung der quellen nach temperatur und chemischen bestandteilen. entwicklung der quelle zum bach, flusz, strom. stromgebiet. grösze der stromgebiete. das gefälle des flusses; wasserfall, stromschnelle, wasserscheide, bifurcation. dreifacher lauf des flusses im gebirge, im stufenland und in der tiefebene. verschiedene geschwindigkeit. äuszerung der mechanischen thätigkeit. erosion; bildung der erosionsthäler. transportation und sedimentation. folgen der ablagerung: kies und sand-

bänke und inseln in den gröszern flüssen, steinfelder, alluvialebenen im tieflande und deltas. entstehung und einteilung in oceanische deltas und binnendeltas, je nach der lage an der mündung in ein meeresbecken oder in ein seebecken. andere fluviomarine bildungen; die nehrungen der Ostsee und submarinen deltas vor den offenen ästuarien; erklärung der echten und submarinen deltas nach Credner. bedeutung der flüsse im allgemeinen und speciell für das menschenleben.

12. Mittelstellung der seen zwischen meer und flüssen. verschiedenheit der grösze und tiefe. einteilung in abfluszlose und abfluszseen. abgeschlossenheit und salzgehalt als eigenschaften der abfluszlosen seen. verschiedener ursprung derselben; die gröszeren mit einer relictenfauna als exclaven des meeres. einschaltung der abfluszseen in ein fluszgebiet. entstehung durch stauung des fluszwassers; ihr gruppenweises auftreten. seenreichtum der hochebenen; die finnische und baltische seenplatte, die seen der bayrischen hochebene. geographische verbreitung; abhängigkeit von der bodengestalt und den niederschlägen. aufgabe derselben als läuterungsbecken und regulatoren der flüsse. — Das wasser in dem aggregatzustande des schnees und eises. begriff der schneegrenze und verrückung derselben. schneeeis. wirkung der lawinen. die gletscher und ihre erscheinungen. entstehung, grösze, bewegungsweise der gletscher; ihr vorrücken und zurückweichen. oberfläche; quer- und längsspalten. erodierende und transportierende thätigkeit. verschiedene arten der moränen. die geographische verbreitung der gletscher ist abhängig von reichlichen niederschlägen und einer niedrigen temperatur. unterscheidung von hochgebirgsgletschern und polargletschern. eisberge als reste von gletschern. entstehung und geographische verteilung der fjorde.

13. Die atmosphäre. hauptbestandteile der luft. wichtigkeit des feuchtigkeitsgehaltes und der bewegungsfähigkeit derselben. temperatur der luft. abhängigkeit ihrer erwärmung von der sonne und der dadurch bewirkten wärmeausstrahlung des bodens. tägliche und jährliche schwankungen. ungleiche verteilung der wärme; abnahme vom äquator zu den polen. Humboldts verdienst um die erforschung der mittleren temperaturen; darstellung der wärmeverteilung durch die isothermen, linien gleicher wärme; ihre abweichung von dem lauf der breitengrade. schlangenlinien mit starken einsenkungen und aufwölbungen. beobachtung ihres ansteigens in wärmeren teilen der erde in gröszeren landmassen und des herabsteigens in den meeren. entgegengesetztes verhalten in kälteren regionen. genauere erforschung der isothermen durch Dove und Buchan. Doves berechnung der normaltemperatur der einzelnen breitengrade. thermische anomalie und thermische isanomalen; durch den verlauf der letzteren die gunst oder ungunst der lage eines landes bestimmt.

14. Luftdruck. das gewicht der luft. das Mariottesche gesetz.

ungleichheit im gewicht der luft. geographische verteilung des luftdrucks; darstellung derselben durch Buchan. isobaren, linien von gleichem luftdruck. resultat: während des winters hoher, während des sommers niedriger luftdruck der groszen festlandmassen, über den meeren gröszere gleichmäszigkeit. ursache der verschiedenheit des luftdrucks; bewegung der luft. strömungen teils localer natur, teils von einflusz auf den ganzen erdkörper. die winde; richtung und stärke. das barische windgesetz. barometrisches minimum und maximum; anticyclonale und cyclonale bewegung des windes. — Periodische veränderung im laufe des tages. land- und seewind. jahreszeitenwinde, monsune und etesien. luftströmungen: passat und antipassat, eigentlich nord- und südwind. ablenkung beider durch die rotation der erde und die ungleichheit der verteilung von wasser und land. Doves drehungsgesetz des windes. geographische verteilung der winde. der kalmengürtel und seine verschiebung nach nord und süd. der passatgürtel mit constanten nordöstlichen und südöstlichen winden. gürtel der veränderlichen winde, der sich kreuzenden passat- und antipassatwinde. calmen der wendekreise. — erklärung anderer winde aus der ablenkung des äquatorial- und polarstroms: föhn, mistral, bora, sirocco, solano, harmattan, samum, chamsin. cyclone oder wirbelstürme. hurrikan, teifun, tromben. einige speciellere angaben über die windverhältnisse Europas. bedeutung des in der nähe von Island verharrenden barometrischen minimums und eines anderen mehr nördlich gelegenen. daher die vorwaltende herschaft des südwestwindes.

15. Wasserdampf der luft; quelle des wasserdampfes; die abhängigkeit des letzteren von der temperatur. verschiedener grad der feuchtigkeit und einflusz der winde auf dieselbe. absolute und relative feuchtigkeit. tägliche und jährliche schwankungen. condensation des wasserdampfes. die atmosphärischen niederschläge; drei zonen derselben. feste, veränderliche und flüssige niederschläge. ursache und verschiedene arten des niederschlags: thau, reif, nebel, wolken. einteilung der wolken: cirrus, cumulus, stratus und vier unterarten; besser die unterscheidung von schichtwolken, dem obern luftstrom angehörend, und haufwolken des untern luftstroms. nimbus oder cirrocumulostratus als eigentliche regenwolke.

16. Der regen als niederschlag des atmosphärischen wasserdampfes in gestalt von tropfen. begriff der regenmenge und regenhäufigkeit; abnahme der intensität beider in der richtung vom äquator nach den polen zu. geographische verteilung des regens. unterscheidung einer zone mit periodischem regenfall und einer andern mit gleichmäszig verteiltem regenfall. grenze beider. periodischer regenfall in gegenden mit periodischen winden. a) der calmengürtel etwa vom 5° nord bis 5° süd vom äquator. regen das ganze jahr hindurch. b) tropengürtel von 5 bis 15° breite. regen bei jedesmaligem zenithstande der sonne. doppelte regenzeit getrennt durch eine kleinere trockenzeit. nördlich davon, vom 15° bis 28° breite

einfache regenzeit; der passatgürtel mit allen gröszeren wüstenbildungen. c) der subtropische gürtel vom 28° bis 40° breite. gebiet des winterregens; im sommer herschaft des passatwindes. nördlich vom 40° breite gleichmäszig verteilter regenfall infolge des regellosen wechsels äquatorialer und polarer winde. an den westküsten der continente tendenz zu herbstregen, im innern auftreten der sommerregen. Europas regenverteilung. nach Dove eine südlich subtropische region und eine zone mit regen zu allen jahreszeiten. gegensatz zwischen dem regenreichen westen und dem regenarmen russischen osten. regenreiche gebiete Europas: die westküsten Englands und Schottlands, Norwegen (Bergen), der südfusz der Alpen. in Norwegen und auf der insel Skye das maximum des regens. regenarme gebiete: das südöstliche Ruszland und Spanien. ursachen der günstigen regenverteilung in Europa: die peninsulare lage, die reiche gliederung und streichrichtung der gebirge Europas. einflusz der wälder auf die regenverhältnisse.

17. Einige wichtige optische erscheinungen der atmosphäre. begriff des wetters. bestimmung desselben durch luftdruck und winde. wetterkarten. bedeutung der barometermaxima und -minima. vorherbestimmung des wetters nach gewissen anzeichen. das klima. unterscheidung eines kalten, gemäszigten und heiszen klimas. begriff des mathematischen klimas; seine bestimmung nach der geographischen breite. das physische klima als summe der einzelnen wettererscheinungen, als zusammenfassung von wärme, wind und niederschlägen. verschiedenheit des physischen klimas je nach der lage eines ortes am ocean oder im innern der continente. oceanisches und continentales klima. eigenschaften beider. beispiele: England, Ostindien; Ruszland, Sibirien. — Das klima des hochlandes. das klima der südlichen halbkugel im vergleich mit dem der nördlichen hemisphäre. einflusz der verschiedenen klimate auf das leben und den culturzustand der menschen. nachteile des heiszen und kalten klimas, vorteile des gemäszigten. zwei vom klima besonders begünstigte erdlocalitäten: die zone der religionsstifter im subtropischen Asien und die region zwischen dem 40 bis 45 nördlichen breitengrad, die länder am mittelmeere.

18. Die lebewesen auf der erde im allgemeinen. keine absolute grenze des pflanzlichen und tierischen lebens weder auf dem lande noch im meere. doch hemmungen des lebens wegen des mangels seiner bedingungen. abnahme der zahl und arten gegen die pole und gegen hohe berggipfel zu. die flora und fauna als summe aller arten eines bestimmten gebietes. abgrenzung örtlicher gruppen. vegetationsformen und tiergesellschaften. botanische und zoologische zonen und regionen. Humboldt als begründer der pflanzengeographie. nach dem vorgange Humboldts, Meyers und Ungers aufstellung einer einteilung der vegetation in 9 zonen und regionen mit der jedesmaligen charakteristischen vegetation unter ausschlieszlicher berücksichtigung des klimas. erzeugnisse der tropen; die gröste zahl der

arten, gattungen und familien mit der grösten höhe, dem grösten umfang und den glänzendsten farben. einteilung Grisebachs in 24 vegetationsgebiete. Englers einteilung in 4 reiche: das nördliche extropische florenreich, das tropische florenreich der alten welt, das südamerikanische florenreich und das altoceanische florenreich. bei dieser einteilung auch berücksichtigung der übrigen factoren; lebensbedingungen, migrationsfähigkeit, ursachen und hindernisse derselben. — Kurze erwähnung der wichtigsten culturpflanzen: getreidearten, pflanzen mit knollenwurzel, pflanzen mit nahrhaften früchten, luxuspflanzen. die zwei vegetationsformen des waldes und der flur. verschiedenheit des waldes in den tropen, in der gemäszigten und kalten zone. verschiedene formen der flur. wüsten. steppen (savannen, prairieen, pampas, puszten). heiden. wiesen. culturland durch geringe oder gröszere veränderung der vegetationsdecke. künstliche vegetationsformen: weinberge, gärten, plantagen. bedeutung der pflanzenwelt für den boden, die tierwelt, für die menschliche culturentwicklung. das getreide als haupthebel aller cultur.

19. Die tierwelt. klima (wärme), boden und vegetation als existenzbedingungen derselben. zusammenhang zwischen der vegetationsform und der tierwelt. abnahme des artenreichtums nach den polen und den höhen zu. die tierwelt des meeres. einflusz der migrations- und ernährungsverhältnisse auf die verbreitung; locale hindernisse als schranken der letzteren. ungleiche grösze und unregelmäszige grenzen der verbreitungsgebiete. erklärung der ursachen der verbreitung aus der verschiebung der erdteile und meere in früheren stadien der erdentwicklung. nach Sclater und Wallace einteilung der tierwelt in 6 regionen und je 4 subregionen. umfang der einzelnen regionen nebst angabe der charakteristischen repräsentanten. bedeutung der tierwelt für die menschenwelt im allgemeinen und ihre culturentwicklung; der nutzen der haustiere.

20. Stellung des menschen zur natur; die gegenseitigen einwirkungen beider. verschiedene ansichten über den ursprung des menschengeschlechts. einheit desselben; erklärung der verschiedenen abweichung von der grundgestalt aus verschiedenen ursachen. gliederung der menschheit nach rassen, sprachen und religionen. einteilung Blumenbachs nach der hautfarbe in 5 rassen; Campers und Retzius' gliederung nach dem gesichtswinkel und der schädelbildung: langköpfe (dolichocephale), kurzköpfe (brachycephale) und mittelköpfe (mesocephale); dabei zugleich berücksichtigung der stellung der zähne: schiefzähner (prognathe) und geradzähner (orthognathe). Häckels unterscheidung von wollhaarigen und schlichthaarigen menschen. Peschels 7 classen: Australier, Papuanen, mongolenähnliche völker, Dravidas, Hottentotten und Buschmänner, Neger, mittelländische völker. angabe der hauptstämme der fünf Blumenbachschen rassen, ihre charakteristischen merkmale, wohnsitze und culturgrade. — Zahl der menschlichen sprachen. einteilung in einsilbige sprachen (tibetanisch, chinesisch, siamesisch), agglu-

tinierende (sprache der Dravidas, papuanisch, die sprachen in Australien, Afrika und Amerika, ferner die finnischen sprachen) und flectierende mit drei verschiedenen sprachstämmen, dem indoeuropäischen, semitischen und hamitischen. weitere einteilung der sprachstämme in einzelne zweige und dialecte. lebende und tote sprachen. — heidentum und monotheismus. verschiedene formen des heidentums: Brahmaismus, Buddhismus, Schamanentum, Fetischismus. religion des Konfucius in China. Monotheismus bei Juden, Christen und Muhammedanern (Sunniten und Schiiten). culturgrad der völker. unterscheidung von natur- und culturvölkern oder einteilung in völker ohne bleibendes eigentum (sammel-, fischer- und jägervölker) und solche mit bleibendem eigentum (nomadisierende und ackerbautreibende völker). die wichtigkeit des ackerbaus als der grundlage aller cultur und staatenbildung. begriff der physischen, technischen und geistigen cultur. die verschiedenen regierungsformen; patriarchalische, monarchische und republikanische regierung. absolute und constitutionelle monarchie. die staatsverwaltung im allgemeinen und einzelne zweige derselben. die verbindung mehrerer staaten zu einem bundesstaat oder staatenbund.

2.

Allgemeines über das pensum der prima. repetitionscursus.

Nachdem durch eine zusammenhängende betrachtung der physischen geographie in der obersecunda das interesse für diesen gegenstand im allgemeinen noch einmal geweckt und neu angeregt ist, folgt der dritte cursus, den wir oben als repetitionscursus bezeichnet haben. und zwar soll auch hauptsächlich die repetition den mittelpunkt des geographischen unterrichts der prima bilden, doch so, dasz dieselbe, die geographische anschauung und beurteilung übend und schärfend, in eine vollständigere behandlung des stoffs ohne zwang übergeht und die Ritterschen ideen, die natürlichen verhältnisse in ihrer beziehung zum menschenleben, völlig zur darstellung kommen. dasz die erdkunde in diesem sinne — wir möchten statt des ausdrucks 'vergleichende geographie' wissenschaftliche geographie setzen — an den höheren lehranstalten gelehrt werden musz, wird übereinstimmend als notwendigkeit gefordert; anders verhält es sich dagegen mit der frage, wo im unterrichte damit anzufangen sei; ob nur auf der obersten stufe, oder ob schon in den mittleren und unteren classen eine anwendung solcher ideen erlaubt sei. wie mir scheint, musz man möglichst früh mit der wissenschaftlichen erdkunde beginnen. darunter verstehe ich natürlich nicht ein einführen in die höheren ziele der vergleichenden erdkunde, wie sie Peschel in seinen 'neuen problemen' verfolgt hat, sondern nur ein allmähliches gewöhnen der schüler an die betrachtung der erdteile und einzelnen länder nach bestimmten gesichtspunkten. diese sind: geographische lage, horizontale und verticale gliederung nebst fluszsystemen, klima,

vegetation, tierwelt und bevölkerung. wenn wir dabei auf grund der vorliegenden kartenbilder auf die abhängigkeit und wechselbeziehung der einzelnen geographischen objecte unter einander hinweisen und durch eine entwickelnde frageweise den schüler nötigen, durch eigne schlüsse das bild eines landes zu erweitern, dann treiben wir geographie im sinne Ritters, denn von einer gedächtnismäszigen aneignung vereinzelter thatsachen und naturerscheinungen ist nicht mehr die rede. und ich zweifle auch nicht, dasz sich auf diese weise die behandlung des lehrstoffes schon auf der untersten stufe dem fassungsvermögen der schüler anpassen läszt, auf der mittleren dann planmäszig erweitert und auf der obersten stufe vertieft und unter neuen gesichtspunkten zusammengefaszt werden kann. letzteres würde also die aufgabe der geographischen repetitionen der prima sein. diese aufgabe ist grosz und umfangreich, selbst wenn man zugibt, dasz die mathematische geographie dem physikalischen unterrichte zufällt, dasz eine vollständige repetition der physischen geographie nicht notwendig erscheint, weil nemlich dieses pensum in obersecunda erst ausführlich behandelt ist und weil im laufe der repetition alle capitel desselben sich leicht zu gelegentlicher besprechung heranziehen lassen; dasz endlich auch der elementare stoff als fest eingeprägt im gedächtnis der schüler vorausgesetzt werden musz. wie oft jedoch diese letztere voraussetzung den erfahrungen nicht entspricht, werden mir diejenigen zugestehen, die mit dem geographischen und historischen unterrichte in der prima betraut gewesen sind. wie oft sind die elementaren kenntnisse und fundamentalsten anschauungen den primanern abhanden gekommen, und welche mühe kostet es, nun eine einigermaszen sichere grundlage wieder herzustellen! um daher zum ziele zu gelangen, musz der lehrer ebenso sehr auf eine zweckmäszige methode als auf eine feste verteilung des gesamten pensums auf die vier semester der prima bedacht sein.

Von den im geographischen unterrichte angewandten methoden dürfte für solche repetitionen die vergleichende methode den vorzug haben, schon deshalb weil mit ihrer hilfe mit leichtigkeit nahes und fernes, ähnliches und verschiedenes, einzelne erscheinungen mit allgemeinen naturgesetzen in den kreis der betrachtung hineingezogen werden können, so dasz sich die repetitionsstunde äuszerst manigfaltig gestalten läszt. ich denke z. b. an die vergleichende betrachtung der drei halbinseln Südeuropas unter einander und zugleich in ihrem verhältnis zu den drei südasiatischen; an die vergleichung der iberischen halbinsel mit der skandinavischen, des Alpengebirges mit den Pyrenäen und dem Himalaya, der westindischen und südasiatischen inselwelt, der gestalt Böhmens und Mährens mit dem Glatzer gebirgskessel, des europäischen festlandsdreiecks mit dem nord- und südamerikanischen continente. und weiter läszt sich diese methode bei angabe von zahlen anwenden, mögen diese den flächeninhalt eines landes oder die höhe eines gebirges oder die grösze eines flusz-

laufes bezeichnen. immerhin wird man dadurch den unnützen gedächtniskram bedeutend einschränken.

Auszer einer zweckmäszigen methode ist ferner auch die feste verteilung des pensums unerläszlich. man könnte geneigt sein, da auf der mittleren und unteren stufe der geographische lehrstoff mit dem jedesmaligen geschichtlichen pensum harmoniert, ein gleiches verhältnis auch für die geographischen repetitionen in der prima eintreten zu lassen. eine derartige concentration des unterrichts bewährt sich nach Wendt, programm des gymnasiums zu Karlsruhe vom jahre 1879, als förderlich und verdient auch, wie er selbst hervorhebt, für die repetitionen in den vier oberen jahrescursen des gymnasiums empfohlen zu werden. nach seinen darlegungen soll der eigentliche lehrstoff mit dem cursus der obertertia abgeschlossen sein und der repetitionscursus der oberen stufe sich auf die vier jahre der secunda und prima verteilen, ebenfalls im anschlusz an die geschichte. und zwar sollen nicht allein diejenigen länder besprochen werden, die den schauplatz der historischen ereignisse abgeben, wie in untersecunda das alte Vorderasien, Ägypten und Griechenland, in obersecunda das römische weltreich, selbstverständlich mit einschlusz der modernen gestaltung dieser länder, sondern auch die für die geschichte gleichgültigen länder der entsprechenden erdteile müssen einer betrachtung unterzogen werden. wenn dann in der unterprima die repetition Deutschlands und derjenigen europäischen länder, die in der mittelalterlichen geschichte vorkommen, erledigt ist, erweitert sich gerade beim übergang in die neuzeit in der oberprima der blick durch eine zusammenhängende behandlung der geschichte der entdeckungen und richtet sich auf die entsprechenden gegenden der auszereuropäischen erdteile. die möglichkeit einer solchen concentration ist ja erwiesen; dieselbe hat auch viel für sich, wenn nur nicht die selbständigkeit der geographie darunter leiden und die behandlung der verschiedenen erdräume eine zu ungleiche würde. denn durchgängig werden die länder, die den schauplatz wichtiger historischer ereignisse gebildet haben, auch bei der geographischen behandlung sehr bevorzugt, während die anderen entlegeneren nur in flüchtigen excursen gestreift, noch andere, bei denen sich keine brücke nach dem geschichtlichen unterrichte erkünsteln läszt, kaum erwähnung finden. deshalb spricht sich auch Kirchhoff gegen derartige geographische repetitionen mit steter bezugnahme auf die geschichte aus. was bei diesem verfahren der geographie aufgebürdet wird, musz die geschichte selbst leisten, indem der lehrer, ehe er zur geschichte eines landes übergeht, den schauplatz der historischen ereignisse nach seinen natürlichen verhältnissen in kurzen umrissen behandelt und eine reihe von fragen über die bevölkerung und ihre entwicklung mit fortwährendem hinweis auf die natur des landes entweder selbst beantwortet oder von den schülern beantworten läszt.

Sehen wir also aus obigen gründen von dieser concentration

des geographischen und geschichtlichen unterrichts ab, so empfiehlt sich ein anderer modus für die geographischen repetitionen, der nicht so sehr durch das geschichtliche pensum bestimmt wird und doch mit demselben gelegentlich übereinstimmt. vom deutschen vaterlande ausgehend, werden die repetitionen der prima sich allmählich den europäischen ländern zuwenden und im zweiten jahre mit der betrachtung der auszereuropäischen erdteile einen passenden abschlusz finden. um den lehrer nicht zu sehr einzuengen, halte ich es nicht für ratsam, den gesamten stoff noch im einzelnen zu gliedern und auf die einzelnen stunden zu verteilen, wie dies oben mit dem pensum der obersecunda geschehen ist. hier sei nur auf einige allgemeine gesichtspunkte hingewiesen.

Es handelt sich hier zuerst um die stellung des geographischen lehrbuchs, ob dasselbe auf dieser stufe ganz zu entbehren oder in welcher weise es auch ferner beizubehalten sei. nach den von mir gemachten erfahrungen trete ich unbedingt für die beibehaltung desselben, als der grundlage der repetitionen, ein, in der weise, dasz ein bestimmter abschnitt aus demselben zum repetieren aufgegeben und auch, selbst wenn er elementare und scheinbar ganz bekannte thatsachen enthält, abgefragt wird. speciell für den schüler ist es nicht schwer und erfordert auch nicht viel zeit, nach einem lehrbuche, das er in den mittleren, vielleicht schon in den unteren classen in den händen gehabt und dessen inhalt er nach seinen verschiedenen teilen kennt, einen bestimmten abschnitt zu wiederholen; aber auch der lehrer wird gut thun, sich in jeder stunde davon zu überzeugen, ob dieser abschnitt auch in der that nach dem lehrbuche repetiert ist und die früher erworbenen kenntnisse wieder aufgefrischt sind. doch dabei soll es nicht bleiben; es wird sich dann, wie Wendt bemerkt, eine ganze reihe höherer gesichtspunkte erschlieszen. und, um diesen forderungen gerecht zu werden, ist es die aufgabe des lehrers, auch auf dieser stufe in dialogischer form die antworten der schüler weiter zu entwickeln und zu vervollständigen, dasz der causalzusammenhang zwischen den einzelnen geographischen objecten klarer hervortritt und diese repetitionen, oft über den gesichtskreis des lehrbuchs sich erhebend, sich zu einer eingehenden, mehr wissenschaftlichen betrachtung der einwirkung geographischer thatsachen auf das menschenleben erweitern. zur erklärung des gesagten möchte ich auf die repetitorische betrachtung Deutschlands in der prima verweisen. wohl nur in wenigen der auf den gymnasien oder realgymnasien gebrauchten geographischen lehrbücher findet man die fruchtbaren und interessanten anregungen, die Kutzen in seinem vortrefflichen buche 'das deutsche land' gegeben hat; und doch ist die verwertung solcher ideen bei diesen repetitionen nicht allein wünschenswert, sondern auch notwendig. berücksichtigen wir nur die centrale lage Deutschlands im herzen Europas mit seinen natürlichen grenzen, wie viele historische und politische erscheinungen lassen sich darauf als auf ihre natürliche ursache zurückführen?

und doch zweifeln manche noch, ob solche punkte nicht gänzlich von den repetitionen auszuschlieszen sind, und verharren bei ihrer einseitigen ansicht, dasz die politische geographie mit der echten geographie wenig oder gar nichts zu thun habe.

Mit recht erklärt sich Wagner, einer der namhaftesten vertreter der neueren geographie, gegen solche einseitigkeit der auffassung, indem er die politische geographie als ein organisch berechtigtes glied der historischen ansieht und derselben die aufgabe zuweist, ein volk innerhalb seiner staatsgrenzen zu beobachten und nachzuweisen, wie die eigentümliche schranke der letzteren auf seine entwicklung und seine geschichte zu wirken vermag. so berechtigt auch die forderung ist, bei der betrachtung eines landes oder erdteils immer von den natürlichen verhältnissen das landes auszugehen, und so sehr wir auch die bedeutung dieser factoren anerkennen, so erscheint uns doch ihre schlieszliche verknüpfung mit politischen, historischen und statistischen thatsachen ebenso erforderlich. denn zeigt nicht ein schüler, der im übrigen mit den bodenverhältnissen Deutschlands bekannt ist, zugleich eine grosze unkenntnis, wenn er nur eine dunkle ahnung von der lage der einzelnen deutschen staaten zu einander hat, geschweige denn dasz er die gröszeren derselben nach ihrer einteilung in provinzen, regierungsbezirke, kreise oder departements oder cantone wenig oder gar nicht kennt? soll es also nicht aufgabe der schule sein, gegen solche unkenntnis anzukämpfen? oder sollen wir nicht auf die centren des handels, des verkehrs und der cultur hinweisen und diese aus natürlichen ursachen zu begründen suchen? sollen wir nicht unsere schüler mit den hauptlinien des verkehrs zu wasser und zu lande, mit den wichtigen dampfschifffahrts- und eisenbahnlinien einschlieszlich der groszen telegraphenlinien und submarinen kabelleitungen bekannt machen? das sind, so wird man einwenden, auch einzelheiten; aber sie tragen in richtiger verknüpfung zur anschaulichen darstellung des ganzen bei und verfehlen nicht, die geistige thätigkeit immer von neuem anzuregen. und weiter ist zu bedenken, dasz die schüler dieser oberen stufe, die wir hier vor augen haben, über lang oder kurz die anstalt verlassen und späterhin die unkenntnis solcher dinge als einen fühlbaren mangel in ihrem wissen empfinden und dafür vielleicht die schule verantwortlich machen könnten. einem solchen vorwurf musz aber die schule durch eine stete hebung des geographischen unterrichts vorbeugen; und zu der erreichung dieses zweckes werden auch die geographischen repetitionen in der prima mit beitragen helfen.

Cöthen. Alwin Sterz.

47.

A. Stauber, prof., das studium der geographie in und auszer der schule. gekrönte preisschrift. Augsburg 1888. gebr. Reichel. 170 s.

König Leopold II von Belgien bestimmte für die dauer seiner regierung jährlich 25000 fr., die als preis für die besten arbeiten über die von einer jury festgesetzten themen verwendung finden sollten. jedes vierte jahr sind auch Nichtbelgier zur wettbewerbung zuzulassen, so im jahre 1885, für welches der preis ausgeworfen wurde für die beste arbeit 'über die mittel, welche anzuwenden, und die masznahmen, welche zu ergreifen sind, um das studium der geographie populär zu machen und den geographischen unterricht in den lehranstalten der verschiedenen stufen zu fördern'. der preis wurde der vorstehend namhaft gemachten arbeit des prof. Stauber zuerkannt, welche den bestimmungen entsprechend veröffentlicht werden muste; jedoch liegt sie nicht ganz im ursprünglichen gewande vor, sofern der verf. in berücksichtigung der seit 1884 erschienenen geographischen litteratur ergänzungen vorgenommen hat.

Das buch zerfällt in zwei hauptteile verschiedenen umfangs, die im thema angedeutet, vom verf. aber mit gutem grunde in umgekehrter folge behandelt sind.

Der erste teil beschäftigt sich nemlich mit der schulmäszigen pflege und förderung des geographischen studiums und wendet sich im

Ersten abschnitt zu allgemeinen methodischen erörterungen: um die klage, dasz der geographische unterricht trocken und langweilig, verstummen zu machen, darf man denselben seines naturwissenschaftlichen charakters nicht entkleiden, musz vorzugsweise, wenn auch nicht ausschlieszlich den synthetischen, mit der heimatskunde beginnenden weg gehen, intensiv- wie extensiv-vergleichend verfahren (mit dem erstern ausdrucke möchte ref. den Ritterschen, also teleologischen weg, mit dem zweiten die Humboldt-Peschelsche art bezeichnen, welche analoge geographische erscheinungen vergleicht, um zum gesetz zu gelangen), durch kartenbild, kartenlesen und -zeichnen für die rechte einprägung sorgen, gute veranschaulichungsmittel (schulkarten, atlanten, globus, tellurien, als notwendige — reliefkarten des vaterlandes, bildliche darstellungen, scioptikon, stereoskop als wünschenswerte) zur verfügung haben. der

Zweite abschnitt beschäftigt sich mit der frage, auf welche weise das geographische studium durch den unterricht in den anstalten der unter-, mittel- und oberstufe zu fördern sei.

Für die schulen der ersten kategorie (in der hauptsache volksschulen) würde zu den bedingungen bzw. voraussetzungen des erfolges gehören: schulzwang, staatliche aufsicht, aufnahme der geographie in die zahl der obligatorischen unterrichtsgegenstände, entsprechende methodische vorbildung der lehrer; dem unterrichte

selbst würde ein lehrbuch zu grunde zu legen sein, das vor allem physische länderbilder entwirft, wissenschaftlich auf der höhe der zeit steht, streng synthetisch sich von der heimat zum heimatland, dann zur länder- und völkerkunde und endlich zur allgemeinen geographie wendet, das ferner den stoff in zwei concentrischen kreisen anordnet, deren jeder das ganze gebiet, doch in verschiedener ausführlichkeit behandelt; lesebuch und volksbibliotheken müssen gewisse geographische unterrichtsstoffe beleben und weiter ausführen.

Von den schulen der zweiten kategorie (realschulen, real- und humanistischen gymnasien) kommen besonders die humanistischen gymnasien nicht dazu, der geographie ihr recht zu gewähren, obwohl sie eine selbständige wissenschaft, mit eigner geistbildender methode und von wichtigkeit für jeden gebildeten ist. sie sollte in den schulen der mittelstufe nur durch fachmännisch gebildete lehrer anschaulich, vergleichend, heuristisch-entwickelnd, mit berücksichtigung des kartenzeichnens und des extemporale erteilt werden, und geographische themen müsten sowohl bei clausur- als auch bei sonstigen deutschen arbeiten berücksichtigt werden. für diese art von schulen ist ein lehrbuch erforderlich, das allgemeine erd- und specielle länderkunde scheidet und für verschiedene lernstufen oder classen in verschiedenen ausgaben existiert. der unterricht ist durch alle classen in ausreichender stundenzahl zu erteilen.

Für die hochschulen endlich erwächst die pflicht, dasz dieselben ohne ausnahme für eine selbständige wissenschaft mit eignem object und eigentümlicher methode lehrstühle errichten, zumal die künftigen lehrer an mittelschulen hier ihre vorbereitung für den spätern beruf erhalten sollen. die specielle länderkunde wird und braucht nicht vollständig geboten zu werden, wohl aber die allgemeine erdkunde und die methodik. die lehrweise der hochschule kann keine andere sein, als die von Ritter, Humboldt, Peschel vorgezeichnete. die lehrthätigkeit des fachprofessors wird auszer in vorlesungen auch in praktischen übungen bestehen müssen, letztere namentlich auch für die künftigen forschungsreisenden in einem zu diesem zweck eingerichteten praktischen institute.

Zweiter teil. da die unterrichtlichen, methodischen und theoretisch-wissenschaftlichen seiten des gegenstandes im leben dieselben sind wie in der schule, so brauchen sie im zweiten teile, welcher die mittel und wege zur popularisierung des geographischen studiums auszer der schule behandelt, nicht nochmals erörtert zu werden, daher der weit geringere umfang dieses teiles. die förderung geschieht durch privatpersonen (vorträge von professoren und lehrern der geographie, durch forschungsreisende und diese unterstützende geldleute, kunst- und buchhändler durch ausstellung von landschaften, karten usw.), durch vereine (geographische, verschönerungs-, alpen- und gebirgsvereine, vereine für heimats- und landeskunde, für polar-, Afrikaforschung, colonisierung usw.), durch regierungen und behörden (landeserforschung und -vermessung, vermehrung der verkehrs-

wege, erleichterung im gebrauche der verkehrsmittel, errichtung geographischer museen, botanischer gärten usw.), endlich durch geographentage und damit verbundene ausstellungen.

Dem charakter des preisthemas entsprechend, ist der grundzug des hauptteiles der arbeit ein pädagogisch-didaktischer, und unstreitig ist die arbeit prof. Staubers nach dieser seite hin den anforderungen der gegenwart an den geographischen unterricht vollkommen gerecht geworden, wenn man vielleicht auch wünschen möchte, dasz einzelfragen (über kartenzeichnen, raumbeschaffung für die geographie auf gymnasien, besonders auf belgischen und ähnliches) nicht in so ausgedehnter, unproportionierter weise zur behandlung gekommen wären. —

A. Hummel, schulatlas zum unterricht in der erdkunde. 29 karten mit 11 nebenkarten. Halle a. S. 1887. Anton.

Für die unter- und mittelclassen höherer schulen bildet dieser atlas ein ebenbürtiges seitenstück zu den besten leistungen für die betreffenden lernstufen (zu Debes' schulatlas für die mittleren unterrichtsstufen und Diercke-Gäblers gleichbetiteltem schulatlas). derselbe bietet auf vier blättern stoff für die allgemeine erdkunde, sodann karten der auszereuropäischen erdteile, Europas, der hauptstaaten dieses erdteils und Deutschlands insbesondere. sind bei Europa, Deutschland, Vorderasien und der nordamerikanischen union besondere politische karten beigegeben, so findet man sonst die politischen einteilungen nur durch einfach rote linien angedeutet, denn die blätter sollen in richtiger erkenntnis der sache vor allem physische länderbilder darbieten. diese letztern sind vortrefflich in bezug auf vernünftige stoffauswahl und oro-hydrographische darstellung, die sich der modernen mittel bedient. in der regel finden sich drei höhenschichten (0—200 m, 2—500 und über 500 m); nur wo depressionsgebiete vorkommen und auszerdem in der norddeutschen tiefebene ist eine vierte höhenschicht hinzugekommen (im letztern falle 0—100 und 100—300, 300—500 und über 500 m), was sich wohl rechtfertigen läszt. die fluszläufe heben sich klar heraus; schrift und hauptverkehrslinien verwirren trotz ihrer deutlichkeit nicht im mindesten. praktisch ist die angabe der wichtigsten schlachtorte, die — weil nicht streng zum geographischen kartenbilde gehörig — mit verschwindender und doch klarer schrift angedeutet sind, ferner die doppelte bezeichnung der meridiane am obern kartenrande von Ferro, am untern von Greenwich aus, auch die beigabe der nebenkärtchen für culturgeographie, welche sich auf volksdichtigkeit, die physischen culturzweige und die jahrestemperaturen beziehen. der atlas läszt sich als pädagogisch wie kartographisch gleich tüchtige leistung und bei dem ungemein billigen preise aufs angelegentlichste empfehlen.

Roszwein. Ludwig Gäbler.

48.

Kukula, allgemeiner deutscher hochschulenalmanach. Wien 1888.

Wie die litteratur und nicht nur die belletristische, sondern auch die wissenschaftliche von jahr zu jahr in beständigem wachstum begriffen ist, so wird natürlich gleicherweise der überblick, um nicht zu sagen die genauere kenntnis der litterarischen erzeugnisse auch nur einer wissenschaft immer schwieriger. die masse der kleineren schriften, aufsätze in zeitschriften, programme, dissertationen ist fast unabsehbar. es gehört deshalb nicht zu den seltenheiten, dasz derartige schriften nicht nach verdienst gewürdigt werden und der vergessenheit anheimfallen. wie allgemein dieser übelstand empfunden wird, beweisen die manigfachen versuche denselben zu beseitigen. es dürfte gegenwärtig wohl kaum eine wissenschaft geben, die nicht versuchte ihre freunde durch 'jahresberichte' mit neuen erscheinungen bekannt zu machen. hat doch nun auch die wissenschaft, der diese zeitschrift gewidmet ist, die pädagogik, in dem jahrbuch des höheren schulwesens, das K. Rethwisch herausgibt, ein derartiges werk gewonnen.

Auf ein ähnliches bibliographisches unternehmen möchten wir diesmal die aufmerksamkeit der leser richten. der Wiener bibliothekar Kukula hat uns im vergangenen jahre mit einem 'allgemeinen deutschen hochschulenalmanach' beschenkt. das werk verfolgt einen doppelten zweck: einmal gibt es ein verzeichnis sämtlicher docenten in Deutschland, Österreich und der Schweiz. darauf folgt eine aufzählung der schriften derselben. der schwerpunkt liegt in dem schriftenkatalog. allerdings eine zuverlässige überschau über den personalbestand unserer universitäten besaszen wir schon in dem trefflichen und unentbehrlichen Aschersonschen universitätskalender, der bekanntlich halbjährlich erscheint und demnach immer auf der höhe der zeit bleibt. litterarische nachweisungen bietet der kalender jedoch nicht, denn er will kein bibliographisches repertorium sein. das ist aber um so empfindlicher, als es auch sonst in unserer litteratur an einer auch nur einigermaszen vollständigen zusammenstellung der schriften akademischer docenten, soweit sie gegenwärtig thätig sind, fehlt. wenigstens ist dem referenten ein solches werk nicht bekannt; denn bücher wie Pökels philologisches schriftstellerlexikon beschränken sich eben nur auf eine wissenschaft. diesem mangel sucht der vorliegende stattliche band des W. hochschulenalmanachs abzuhelfen.

Wir sprechen dem verfasser für sein ebenso mühevolles wie verdienstliches werk den gebührenden dank aus. die schwierigkeiten, die derselbe zu überwinden hatte, waren um so gröszer, als nur ein teil der in betracht kommenden herren den herausgeber durch zusendung genauer angaben unterstützt hat. für mehr als

2000 artikel muste das material in verhältnismäszig kurzer zeit von hrn. Kukula selbst beschafft werden. ein derartiges bibliographisches buch kann aber nur dann die nötige zuverlässigkeit gewinnen, wenn die autoren selbst mitarbeiten, d. h. ihre schriften in möglichster vollständigkeit zusammenstellen.

Die einrichtung des alphabetisch angeordneten buches ist diese, dasz zuerst der name des betreffenden docenten, dann dessen nominalfach, drittens die universität und endlich das geburtsjahr desselben angeführt wird. (das letztere fehlt bei einigen namen.) dann folgen die titel der veröffentlichten schriften in chronologischer reihenfolge. das vorliegende buch ist ein erster versuch. es wird niemand befremden, am wenigsten den herausgeber, dasz einem solchen auch mängel anhaften, mängel, die sich hauptsächlich aus der unzureichenden beteiligung der docenten erklären. die liste der docenten scheint vollständig zu sein, doch ist es unrichtig, wenn Wendt in Heidelberg als professor für kirchengeschichte angeführt wird statt für systematische theologie und professor Zöpffel lehrt nicht in Bonn, sondern in Straszburg. vermiszt haben wir Konrad Maurer, dessen schriften jedoch, wenn auch nicht vollständig, angeführt sind. infolge eines unangenehmen versehens sind sie dem professor Brinz zugeschrieben, wofür nun dieses gelehrten werke, der übrigens inzwischen verstorben ist, weggeblieben sind. was die litteratur selbst anlangt, so ist sie nicht in gleichmäsziger vollständigkeit vorgeführt. einige artikel sind in musterhafter lückenlosigkeit zusammengestellt, wie z. b. Büdinger, Hiller, Giesebrecht u. a. andere weisen gröszere oder geringere lücken auf, namentlich was die grosze zahl der kleineren studien anlangt, die in dissertationen, akademischen programmen und andern abhandlungen niedergelegt ist. nicht um kleinlich zu mäkeln, sondern um nach kräften das nützliche buch vollkommener zu machen, gestatten wir uns im nachfolgenden einige ergänzungen dem verfasser zur verfügung zu stellen.

s. v. Arndt: bischof Marius von Aventicum. Leipzig 1875.

s. v. Bartsch: romantiker und germanistische studien in Heidelberg. Heidelberg 1881.

ebd. zur erinnerung an Adelbert von Keller (mit Scholl). Tübingen 1883.

s. v. Benndorf: griechische grabsitte im 'neuen reich'.

s. v. Blass: mitarbeiter an I. Müllers handbuch der classischen altertumswissenschaft (hermeneutik und paläographie).

s. v. Brugmann: ein problem der Homerischen textkritik und der vergleichenden sprachwissenschaft. Leipzig 1876.

s. v. Busolt: zeile 7 lies Müller statt Bursian.

s. v. Cantor M.: verschiedene artikel über hervorragende mathematiker in der allgemeinen deutschen biographie.

s. v. Class: mitarbeiter an den preuszischen jahrbüchern.

s. v. Cornelius: de fontibus, quibus in historia seditionis Monasteriensis anabapt. narranda usi sunt Monasterii 1850.

s. v. E. Curtius: zeile 19 lies statt Kiepert: Kaupert, füge hinzu: aufsätze in der deutschen rundschau.

s. v. Dehio: Hartwig von Stade, erzbischof von Hamburg-Bremen. 1872.

s. v. B. Delbrück: aufsätze in Höpfner und Zachers zeitschrift für deutsche philologie.

s. v. Doellinger: mitarbeiter an: Janus. Leipzig 1869.

ebd. s. 144 z. 14 lies statt Horstig: Hortig.

s. v. A. Dove: mitarbeiter an der allgemeinen deutschen biographie.

s. v. Dümmler E.: aufsätze im 'neuen reich' und mitarbeiter an der allgemeinen deutschen biographie.

s. v. B. Erdmann: die stellung des dinges an sich in Kants ästhetik und analytik. Berlin 1873.

s. v. Erdmannsdoerfer: mitarbeiter an der allgemeinen deutschen biographie.

s. v. Erler: deutsche geschichte bis zum ausgang des mittelalters. 3 bände. Leipzig 1882—84.

s. v. Flasch: mitarbeiter an Baumeisters denkmäler des classischen altertums.

s. v. Frensdorff: mitarbeiter an Nord und Süd.

s. v. Friedländer L.: über das gefühl für das romantische in der natur. Leipzig 1873.

s. v. Gass: letzte zeile: musz heiszen statt Henkes neuere kirchengeschichte nachgelassene vorlesungen b. 1—3: b. 1—2. und ebd. zeile 10: statt Brinzer: Brieger.

s. v. L. Geiger: herausgeber der 3n und 4n auflage von Burckhardt cultur der renaissance.

s. v. Gelzer: die politische und kirchliche bedeutung von Byzanz in: verhandlungen der deutschen philologen. Leipzig 1878.

s. v. Gothein: herausgeber von Carl Neumanns geschichte Roms während des verfalles der republik. Breslau 1881.

s. v. Grimm W.: mitarbeiter an: Ersch und Gruber, allgemeine encyklopädie der künste und wissenschaften und am neuen nekrolog der Deutschen.

s. v. Haym: Gesenius. (anonym.) 1843. der buchartige artikel 'philosophie' in Ersch und Grubers encyklopädie.

s. v. Heinze M.: aufsätze in Avenarius' zeitschrift für wissenschaftliche philosophie und im 'neuen reich'.

s. v. Heitz: bearbeiter der 3n und 4n auflage von O. Müllers griechischer litteraturgeschichte.

s. v. Hertling: mitarbeiter an der 2n auflage von Wetzer und Weltes kirchenlexikon.

s. v. Hertz M.: lies statt Simnius: Sinnius.

s. v. Hertzberg G. F.: de rebus Graecorum inde ab Achaeici foederis interitu usque ad Antoninorum aetatem. Halle 1851. der feldzug der 10000 Griechen. Halle 1861. die asiatischen feldzüge

Alexanders des groszen. 2 bände. Halle 1863/64. die messenischen kriege. Halle 1861. die geschichte der Perserkriege. Halle 1877. die feldzüge der Römer in Deutschland. Halle 1872. Rom und könig Pyrrhos. Halle 1870.

s. v. Heubner: mitarbeiter am deutschen archiv für klinische medicin.

s. v. Himpel: mitarbeiter an Wetzer und Weltes kirchenlexikon.

s. v. Hirschfeld G.: verschiedene aufsätze in der deutschen rundschau und in Nord und Süd.

s. v. Hofmann C.: denkrede auf Schmeller. München 1885.

s. v. Holst: federzeichnungen aus der geschichte des despotismus. 1868.

s. v. Hübner E.: zeile 14 füge hinzu: in der deutschen rundschau und in Nord und Süd. zeile 15 füge hinzu: und an I. Müllers handbuch der classischen altertumskunde (lateinische epigraphik).

s. v. Ilwof: mitarbeiter am jahresbericht für geschichtswissenschaft.

s. v. Kautsch: mitarbeiter an Ersch und Grubers encyklopädie.

s. v. Kiepert H.: hier ist der atlas von Hellas 2 mal angeführt.

s. v. Kleinert: zum gedächtnis Isaak August Dorners. Berlin 1884.

s. v. Kluckhohn: Blücher. Berlin 1879. der general von Scharnhorst. Berlin 1884. der sturz der Kryptokalvinisten in Sachsen 1574. München 1867. mitarbeiter an der allgemeinen deutschen biographie, an den badischen biographien und an der Augsburger allgemeinen zeitung.

s. v. König Joseph: zeile 17 lies statt Wroch: Weech.

s. v. Krafft: Hasse. Bonn 1865.

s. v. Kugler: mitarbeiter am neuen schweizerischen museum, an den Göttingischen gelehrten anzeigen und an den forschungen zur deutschen geschichte.

s. v. Kussmaul: hier sind des verfassers untersuchungen über das seelenleben der neugeborenen kinder doppelt angegeben.

s. v. Laemmer: Misericordias Domini. 1861.

s. v.: Leo F.: mitarbeiter an der deutschen rundschau.

s. v. Leskien: rationem, quam I. Bekker in restituendo digammo secutus est examinavit. Lipsiae 1866.

s. v. Lexer: der ablaut. Wien 1856. Walther von der Vogelweide. Würzburg 1873.

s. v. Lindner: de concilio Mantuano. Berolini 1865.

ebd. über die entwicklung des papsttums und seine stellung im mittelalter. Breslau 1872.

ebd. mitarbeiter an den forschungen zur deutschen geschichte und am neuen archiv für ältere deutsche geschichtskunde.

s. v. Lorenz Ottokar: zur erinnerung an Philipp Jaffé in der zeitschrift für die österreichischen gymnasien 21r jahrgang 1870.

s. v. Maehly: zeile 1 lies statt 1863: 1853.

s. v. Maier Adelbert: gedächtnisrede auf Hug.

s. v. Martin: das historische studium der neueren sprachen. Freiburg 1872.

s. v. Maurenbrecher: Elsasz 1870. mitarbeiter an v. Sybels historischer zeitschrift und an der allgemeinen deutschen biographie.

s. v. Mueller I.: herausgeber von Nägelsbachs lateinischer stilistik.

s. v. Milchhoefer: mitarbeiter an Baumeisters denkmälern.

s. v. Neumann Karl Johannes: prolegomena in Iuliani libros, quibus impugnavit Christianos. Lipsiae 1880. Iuliani imperatoris librorum contra Christianos, quae supersunt. Lipsiae 1880.

s. v. Nippold: mitarbeiter am theologischen jahresbericht von Pünjer-Lipsius.

s. v. Nissen Heinrich: verschiedene aufsätze im rheinischen museum (die schlacht am Trasimenus, das geschichtswerk des Titus Livius, der caudinische friede) und in Nord und Süd (Kleopatra).

s. v. Oncken W.: herausgeber von Ludwig Häussers geschichte der französischen revolution, Berlin 1867, und desselben geschichte des zeitalters der reformation. Berlin 1868.

s. v. Partsch: zur erinnerung an Karl Neumann. Berlin 1882.

s. v. Petschenig: zu den scholiasten des Horaz. Graz 1873.

s. v. Prutz: Radewins fortsetzung der gesta Friderici. Danzig 1873.

s. v. Ranke E.: mitarbeiter an der allgemeinen deutschen biographie.

s. v. Reifferscheid: lies statt Alois: Alexander, und füge hinzu: herausgeber der freundesbriefe von W. und Jac. Grimm, Heilbronn 1878, von H. Rückerts kleineren schriften, Weimar 1877, westfälische volkslieder, Heilbronn 1878.

s. v. Reuter: aufsätze in Briegers zeitschrift für kirchengeschichte und abhandlungen zur systematischen theologie. 1855.

s. v. Riehm: Hermann Hupfeld. Halle 1867. die besondere bedeutung des alten testaments für die religiöse erkenntnis. Halle 1864.

s. v. Roepell: de Alberto Waldsteinio Friedlandiae duce proditore, Halae 1834, und mitarbeiter an Raumers histor. taschenbuch.

s. v. Sauppe: skizzen aus der geschichte der Krim, Weimar 1855, und mitarbeiter an dem sammelwerke: Göttinger professoren, Gotha 1872.

s. v. Schanz P.: mitarbeiter an der 2n auflage von Wetzer und Weltes kirchenlexikon.

s. v. Schirrmacher: comment. de rebus a Iohanne rege Bohem. gestis pars I. Berol. 1848.

s. v. Schmidt Joh.: mitherausgeber von Schleichers indogermanischer chrestomathie, die wurzel ak. Weimar 1865.

s. v. Schürer: de controversiis paschalibus. 1869. der begriff des himmelreichs aus jüdischen quellen erläutert. 1876.

s. v. Schwabe: über volk und sprache. Stuttgart 1872.

s. v. SchweizerSidler: mitarbeiter am pädagogischen archiv und am neuen schweizerischen museum.

s. v. Siebeck: quaestiones de philosophia Graecorum. Halis 1872.

s. v. Siegfried: Spinoza als kritiker und ausleger des alten testaments. Naumburg 1867.

s. v. Socin: Bädeker Palästina. Leipzig 1880. 2e auflage.

s. v. Steindorff: de ducatus qui Billingorum dicitur in Saxonia origine et progressu. Berol. 1863.

s. v. Thorbecke A.: Cassiodorius senator. Heidelberg 1867.

s. v. Thurneysen: über herkunft und bildung der lateinischen verba auf io. Leipzig 1879.

s. v. Tobler L.: die fremden wörter in der deutschen sprache. Basel 1873.

s. v. Unger: Othryades. Hof 1864. Enneakrunos und Pelasgikon. München 1874. römisch-griechische synchronismen vor Pyrrhos. München 1876. zur zeitrechnung des Thukydides. München 1874. das strategenjahr der Achäer. München 1879. Diodors quellen in der diodochengeschichte. 1878. der Eridanos in Venetien. München 1878. die historischen glosseme in Xenophons Hellenika. München 1882.

s. v. Vogel Albrecht v.: de Bonizonis episcopi Sutrini vita et scriptis. Jenae 1850.

s. v. Voigt Georg: die hier angeführte schrift: Friedrich Rückerts gedankenlyrik usw. ist nicht vom historiker G. Voigt verfaszt.

s. v. Wegele F. X.: thüringische geschichtsquellen. 3 bände. Jena 1854—59. mitarbeiter am staatslexikon von Bluntschli und Brater, mitredacteur und mitarbeiter an der allgemeinen deutschen biographie.

Referent weisz wohl, dasz sich die hier angeführten notizen mit leichtigkeit um ein beträchtliches vermehren lieszen, indessen vollständigkeit der nachträge lag nicht in seiner absicht. wir schlieszen vielmehr mit dem wunsche, dasz das verdienstliche werk in den kreisen der gelehrten die gebührende beachtung finden möge.

Döbeln. Alfred Masius.

49.

Voss' luise von Karl Bindel. Gotha, Perthes. 1888.

Neben der historisch kritischen ausgabe von Joh. Hein. Voss' dichtungen, welche in Kürschners deutscher nationallitteratur prof. dr. Aug. Sauer neuerdings besorgt hat (der Göttinger dichterbund I teil), ist jüngst eine besondere ausgabe der Vossschen 'Luise' bei Perthes in Gotha erschienen in der von Keck herausgegebenen sammlung classischer deutscher dichter mit erklärenden anmerkungen. während nun Sauer in seiner ausgabe der 'Luise' auf die ursprüngliche form der dichtung zurückgeht, wie sie in der die einzelnen idyllen zusammenfassenden buchausgabe von 1795 vorliegt, ist von Karl Bindel in der Perthesschen sammlung die stark erweiterte, jetzt allerdings geläufige form zu grunde gelegt worden, welche die dichtung im laufe der jahre unter Voss' immer nachbessernder hand gewonnen hat. dies scheint zu bedauern, da die 'Luise' in der frühern, weit kürzern fassung, wie jetzt wohl allgemein anerkannt wird, entschieden mehr anspricht und höhern dichterischen wert besitzt. doch wir wollen mit dem herausgeber darum nicht rechten, zumal da er sonst im ganzen anerkennenswertes geleistet hat. nach einer natürlich an Herbsts biographie sich anlehnenden, gut orientierenden einleitung, in der zur entstehung und würdigung der dichtung das wissenswerte mitgeteilt wird, folgt der text mit zahlreichen erklärenden anmerkungen, und an diesen wieder schlieszen sich als 'anhang' einige beilagen, welche in dankenswerter weise das verständnis fördern. es sind zeitgenössische und andere gedichte, auf die im texte angespielt wird. ob freilich Höltys 'Laura' dahin gehört, ist mir sehr zweifelhaft; mir scheinen die mit beziehung auf Hölty gebrauchten worte (Idyll. I 545) 'welcher den tod anlacht' recht gut auch auf die vorher erwähnte dichtung desselben 'aufmunterung zur freude' bezogen werden zu können. die einzelnen erklärenden anmerkungen bieten viel, sind aber, so will es dem referenten scheinen, teilweise etwas breit gehalten; manche, namentlich worterklärungen könnten überhaupt ganz gut entbehrt werden. was den inhalt anlangt, so wird man vielfach Bindels erklärungen zustimmen dürfen, wenn auch manches zweifelhaft bleibt, etliche auslegungen und deutungen geradezu den widerspruch herausfordern. ich greife einzelnes heraus. Idyll. I v. 41 ist 'ältlich' nicht 'aus rücksicht auf das hexametrische masz' statt 'alt' gebraucht, sondern bedeutet 'etwas alt', vgl. II v. 116 zu 'kühlig'. die bemerkung zu v. 210 wäre besser schon zu v. 47 gegeben. warum die v. 413 ff. genannten männer Petrus, Moses, Konfucius, Homer, Zoroaster, Sokrates und Mendelssohn alle als religionsstifter zu verstehen sein sollen, ist nicht recht einzusehen. das führt zu gezwungenen deutungen. sie werden einfach genannt als solche, 'die gutes gethan nach kraft und redlicher einsicht, und die zu höherer kraft vorleuchteten'. id. I v. 547 durfte vor 'meine Luise' das komma, welches sowohl die ausgabe

der letzten hand (1823) wie bereits die vollendete ausgabe von 1807 bieten, nicht getilgt und so dem dichter eine 'falsche wortstellung' zugeschrieben werden. der gedanke ist in etwas anderer fassung derselbe wie in dem eben vorher von Voss erwähnten Höltyschen gedicht, dessen schluszstrophe bekanntlich lautet: 'o, wunderschön ist gottes erde, und wert (= «verdient es» bei Voss) darauf vergnügt zu sein!' — 'Braunkolbiges ried' (I v. 695) ist nicht als schilfrohr (arundo phragmites L.) zu fassen, welches ja das vorher genannte 'röhricht' bildet. Voss selbst erklärt es in seinen anmerkungen als 'teichkolben, narrenkolben, typha'; es gehört also zur familie der typhaceae, der rohrkolbengewächse. die Voss an dieser stelle von Bindel zur last gelegte tautologie, der schon die verbindung mit 'und' widerspricht, fällt also weg. — Der id. II v. 101 f. erwähnte taufschmuck (= taufkleid) und die 'hellflitternden kronen, gewünscht von den bräuten des dorfes' sind wohl ohne frage als gegenstände zu denken, die von dem pfarrer für die heilige handlung, namentlich an ärmere familien ausgeliehen wurden, wie es früher häufig vorgekommen zu sein scheint. — Wenn II v. 283 das rohr einer von Walter dem pfarrer geschenkten pfeife von rosenholz ist, so ist es sicherlich aus einem starken schosz des rosenstockes hergestellt, wie es v. 285 ausdrücklich besagt. auch heutzutage findet man noch derartige pfeifenrohre. die gesuchte erklärung von Bindel, der schon der text widerstrebt, ist also abzuweisen. die worte II 380: 'wann schattete grade der krummstab?' sind meiner ansicht nach nur eine erklärung der vorhergehenden: 'art läszt nimmer von art.' der gedanke ist also: ebensowenig wie der krummstab einen geraden schatten wirft, läszt art von art. — Wenn die II v. 237 aufgenommene lesart der vollendeten ausgabe von 1807 'die ruchtbaren gärten' richtig ist, so ist 'ruchtbar' hier wohl geradezu = 'berüchtigt' zu nehmen. die auswahl der letzten hand von 1823 liest: 'fruchtbaren', was auch von Karl Goedeke aufgenommen ist und sich vielleicht trotz v. 205 f. verteidigen liesze. wohl ohne zweifel ist IIIa v. 524 '[fülle] dem silbernen korbe das glas mit gepülvertem zucker', wo Bindel verbessert 'im silbernen korbe', die überlieferung, welche auf der ausgabe von 1807 und 1823 fuszt, zu halten. — Woher die zu IIIb v. 268 gegebene notiz rührt, dasz in der ausgabe von 1795 strophe 5—8 des hier gesungenen liedes fehlen, ist mir unerfindlich! das ganze lied mit allen strophen findet sich nicht nur in der ausgabe von 1795, sondern bereits im Hamburger musenalmanach von 1785 s. 46 ff. wie endlich in Wielands deutschem Merkur novbr. 1784, wenn auch an allen drei stellen mit geringen abweichungen. ähnliche versehen sind Bindel noch mehrfach passiert. so behauptet er zu IIIa 35, dasz der von Voss erwähnte componist Abraham Schulz eigentlich Schultze zu schreiben sei, läszt es auch unentschieden ('wahrscheinlich!'), ob derselbe wirklich gemeint sei, während er sich doch bei Herbst, ja schon in Goedekes ausgabe darüber ausreichend unterrichten konnte,

dasz nur jener in betracht kommt, ein intimer freund von Voss, welchem der dichter auch gerade diese dritte idylle gewidmet hatte. die von Bindel vertretene schreibung 'Schultze', für die rec. nirgends einen anhalt hat finden können, beruht wohl nur auf einer verwechselung mit einem der vielen componisten dieses namens. vgl. unter anderm Gerber lexikon der tonkünstler teil IV s. 142 ff., Leipzig 1814. — Angelika Kaufmann (zu III a 191) starb, soweit dem ref. bekannt, 1807, nicht 1805; Georg Friedrich Händel (III b 554) war 1685, nicht 1695 geboren usw.

Ansprechend sind die öfters vom herausgeber gezogenen parallelen aus Goethes 'Hermann und Dorothea'; auch auf Homerische anklänge ist einige male hingewiesen. es hätte meiner meinung nach häufiger geschehen können. so erinnert I 621: 'als sie der speise nunmehr sich ersättiget und des getränkes' doch sehr an das Homerische: αὐτὰρ ἐπεὶ πόσιος καὶ ἐδητύος ἐξ ἔρον ἕντο. der eigentümliche ausdruck 'mit unwillfährigen lippen' lachen (I 652, vgl. auch III b 182) dürfte vielleicht auf Hom. Od. XX 347: οἱ δ' ἤδη γναθμοῖσι γελοίων ἀλλοτρίοισιν zurückgehen. zu III b v. 396 vgl. Od. VII 226: ὣς ἔφαθ'· οἱ δ' ἄρα πάντες ἐπῄνεον. für die 'goldene frühe' (II 246) musten statt der von Bindel angeführten Homerstellen solche zum vergleich herangezogen werden, wo die Eos wirklich das beiwort χρυσόθρονος hat wie z. b. Od. X 541. — Der von Voss bekanntermaszen mit besonderer sorgfalt behandelte bau und rhythmus der hexameter hätte wohl etwas mehr berücksichtigung verdient. (die zu II v. 400 dem leser zugemutete skansion scheint ganz unmöglich!) füge ich noch hinzu, dasz die Bindelsche ausgabe neben den oben hervorgehobenen mängeln unverhältnismäszig viele druckfehler aufweist, namentlich in den zahlangaben, so ist damit wohl das urteil gerechtfertigt, dasz Bindel es leider hin und wieder an der erforderlichen akribie hat fehlen lassen, wenn er auch, wie schon im eingange bemerkt, das verständnis der dichtung an manchen stellen wohl gefördert hat. eine zweite auflage könnte leicht abhilfe schaffen, und diese wünscht ref. dem buche aufrichtig, da er nicht Herbst beistimmen möchte, der von der 'Luise' zugibt (Johann Heinrich Voss II 2 s. 95), 'dasz das gedicht im ganzen seine zeit gehabt hat'. nach ansicht des unterzeichneten könnte die 'Luise' nicht nur im familienkreise, sondern auch an höheren lehranstalten noch recht wohl dann und wann als seitenstück zu Goethes 'Hermann und Dorothea' mit genusz und nutzen gelesen werden, und dazu vermöchte vielleicht die Bindelsche ausgabe mitzuwirken.*

* verf. glaubt im vorigen sommer in der obersecunda des hiesigen gymnasiums die dichtung — natürlich in passender auswahl — nicht ohne mancherlei förderung der schüler gelesen zu haben. freilich wäre auch für diesen zweck ein abdruck der ausgabe von 1795 vorzuziehen.

Kiel. Elimar Schwartz.

50.

BRIEFE VON KARL DAV. ILGEN AN C. A. BÖTTIGER.

mitgeteilt von dr. Robert Boxberger.

(vgl. jahrgang 1884 s. 463 ff. 569 ff. 1885 s. 317 ff. 1886 s. 476 ff. 632 ff.)

Pforte, d. 2 oct. 1805.

Teuerster freund.

Unser väterlicher Reinhard hat mir einen sehr schmeichelhaften und hoffnung nährenden brief geschrieben. nur ein einziger punkt macht mir unruhe, die ich Ihnen nicht verhehlen kann; nemlich, dasz beschlossen ist, wegen der einrichtung meiner wohnung, und der gebetenen gehaltszulage bericht von der schulinspection zu fordern. dasz wegen der abänderung in der wohnung, als wegen der secesse, und wegen eines neu zu erbauenden holzstalles oder der einräumung des ehemals zum rectorate gehörigen bericht erfordert werden würde, wuste ich voraus, weil es so in der ordnung ist; aber in ansehung der gehaltszulage habe ich keine berichtserforderung geahnet. wäre dieses mir im voraus bekannt gewesen, ich würde mich noch sehr bedacht haben. ich habe zwar keine ursache zu fürchten, dasz der bericht ungünstig ausfallen möchte, oder, wenn das geschehen sollte, dasz E. H. collegium seine willensentschlieszung ganz davon abhängig würde sein lassen; allein was gewisser als gewis ist, ist dieses, dasz die sache in ganz Pforte vor der zeit bekannt wird, und ich mich bekritteln und bespötteln lassen musz. wie es in Pforte ist, wissen Sie, und ich brauche Ihnen nichts weiter zu sagen; und es bleibt auch in dieser hinsicht die alte Pforte. das schlimmste ist, dasz auch die alumnen gleich alles erfahren.

Ein unlängst eingegangenes gn. rescript, die präsentation zu den freistellen betreffend, hat mir schon viel angst und sorge gemacht. wird es auf die vorstellung, die ich zu machen mich genötigt sehe, nicht zurückgenommen, so mag mir gott gnädig sein. es ist mir anbefohlen worden, keine unmittelbare präsentation anzunehmen, sondern jedes schreiben zurückzuweisen, welches nicht vom o. cons. bestätigt worden ist. nun ist es bei den meisten städten, bei der ritterschaft, bei dem Naumburger domcapitel ein altes, auf besondere begnadigungs- und landtagsrecesse sich gründendes vorrecht, nicht in Dresden zu präsentieren, und die präsentation confirmieren zu lassen, ein vorrecht, in dessen besitz sie seit anderthalbhundert jahren sind gelassen worden, und das sie früher mit allem mut verteidigt haben. Sie können sich daher leicht denken, was das domcapitel in Naumburg, was der rat in Leipzig, der rat in Zeitz sagen wird, wenn ich seine präsentation zurückschicke. was wird dieses für eine correspondenz werden! welcher aufenthalt musz daraus entstehen, und welche fatalen verhältnisse für mich mit den eltern, die das schreiben in der tasche mitbringen, und ihre kinder aufgenommen haben wollen, wenn ich sie mit ihrem schreiben wieder fortschicken musz.

Von dem collaborator hat mir unser Reinhard nichts geschrieben. suchen Sie ja ihn dabei zu erhalten. ich habe es so gut dargestellt, als es nur möglich ist. nemlich es musz derjenige collaborator, welcher mein secretär sein soll, von andern collaboratorarbeiten dispensiert sein, welche nicht ganz wesentlich sind, wie die aufsicht auf den stuben und schlafsälen. wenn dieses nicht ist, so läszt sich keiner dazu brauchen. sollte er mehr gehalt bekommen, so kann er sich diesen auf eine angenehme weise verschaffen durch privatissima. es geht aber auch sehr leicht an, dasz einer von öffentlichen lohnstunden freibleibt: denn wenn 6 collaboratoren sind, wo sollen alle öffentlichen lohnstunden herkommen? wissen Sie etwa mir aus der verlegenheit zu helfen? ich soll zu den 3 vacanten stellen vorschlagen, und ich habe keinen

einzigen, zu dem ich zutrauen habe. es meldet sich auch keiner. die stellen sind so verschrieen teils durch die alumnen, teils durch einige collaboratoren selbst. es wird nicht eher anders werden, als wenn das O. C. einige dankbare ausländer annimmt, und sie hintennach mit den besten stellen belohnt; diejenigen candidaten hingegen, welche lieber ewig bei dem vater sind (Sie wissen wohl die anekdote von dem o.-h.-pr. Herrmann), brav warten läszt.

Am montag ist der sohn Ihres und meines freundes dir. Meinecke aus Osterode aufgenommen worden. er ist nicht gar lange bei mir geblieben. ich hätte gewünscht ihn länger genieszen zu können. sein sohn war gut präsentiert, und scheint ein docile ingenium zu sein.

Meine frau grüszt Sie und Ihre liebe frau herzlich; ich bin ganz Ihr

treuer Ilgen.

Schulpforte, d. 11 november 1805.

Mein teurer freund.

Hätte ich einzig dem drange meines herzens folgen können, so wäre längst wieder ein brief von mir in Ihren händen gewesen; allein bei meiner jetzigen wirtschaft bleibt mir am abend kaum so viel zeit übrig, die ausgaben des tages in die wirtschaftsbücher einzutragen: etwas weiter noch zu schreiben verhindert meine müdigkeit. an stoff zu einem brief an Sie, mein innig verehrter freund, fehlt es mir nie; wenn nur immer meine an Sie gerichteten gedanken auf dem papier stünden. Sie würden oft der argen schwätzerin zürnen, die Ihnen alles gern sagen möchte, was sie interessiert. gewis, Sie hätten eine treue schilderung von dem gewissenhaften besorgungstalent unseres Dörings erhalten. herzlich übergab er Dresdener freundes grüsze und küsse, und innig auch eine zugabe. Dörings besuch war mir, war er gleich kurz, ungemein lieb, da er mir so teuer ist. er freute sich sehr, wie jeder, dem die gute Pforte lieb ist, über alles, was ich ihm sagte und zeigte, denn so gut, wie es jetzt hier ist, bei einer so groszen anzahl von schülern, ists auch wohl viele jahre lang nicht gewesen. auszerordentliche synoden kommen gar nicht mehr vor, und in den wöchentlichen werden auch nur kleinigkeiten abgehandelt, die mein mann auch ohne synode schlichten könnte, müste aus andern gründen nicht eine gemeinschaftliche zusammenkunft der lehrer sein. unter denen herscht eine schöne trauliche harmonie, die ihre anfrischung nicht mehr abends am solotisch erhält, wie in vergangener zeit, bei andern collegen. Ihnen, mein wahrhaft geliebter freund, kann ich es sagen, dasz mein Ilgen es ist, der die Pforte reformiert hat in jeder hinsicht, der die grundpfeiler einer neuen besseren disciplin legte (ach wäre sie nie durch willkür wieder untergraben!), der mit heldenmütiger kraft und beispielloser beharrlichkeit den alten schlamm ausgefegt hat — o es gab dessen mehrere arten, und viel — — der sich der zersplitterten, unordentlichen, fast zerstörten schulbibliothek annahm mit einer aufopferung von zeit, die ich nur berechnen kann, weil ich ihm in seiner arbeit manchmal half; der seine litterarischen arbeiten ganz liegen liesz, um nur seine geliebte schule wieder zu heben — doch warum Ihnen das alles vorrechnen? Sie und der verehrungswürdige R. wissen das alles besser, als ich das Ihnen sagen kann. schmerzlich — ja sehr schmerzlich, ist es für mich, wenn ich Ilgens stirn bei seinen vielen verdiensten um die Pf. sorgenvoll und umwölkt sehe. Sie selbst, mein teuerer freund, haben so herzlich meinen mann erinnert, seine lage zu verbessern und für mich und meine kinder besorgt zu sein, dasz worte doch mein dankgefühl gegen Sie nicht aussprechen können, aber auch mein ganzes vertrauen auf Sie wurde hierdurch neu belebt. ich musz Ihnen heute schreiben, Ihnen vertrauen, was mich ängstiget, beugt und betrübt; denn ich bin zu beunruhigt, weil mein mann sich so un-

glücklich fühlt, dasz ich nicht schlafen kann, diese nacht mich Ihnen daher ganz öffnen und mitteilen will ich, das wird meine sorge beschwichtigen. heute gegen abend kam mein mann sehr aufgebracht von Herbst nach hause; er hatte mit ihm eine unterredung gehabt wegen des berichtes, den ein hohes collegium von der schulcommission wegen meines mannes zulage gefordert hatte. H. hat es meinem manne geradezu gesagt, dasz seiner meinung nach er die reservestuben — worum I., weil sie der schule nichts nützen und in unserem logis sind, gebeten hat — nicht bekommen sollte, und das hat meinen mann an das herz gegriffen, denn es ist unverantwortlich, dasz der rector nicht soll ein logis für sich allein haben. ich weisz nicht, ob Sie in unserer wohnung orientiert sind, und ob ich Ihnen daher deutlich werden kann, doch da wo ich es nicht bin, gibt Ihnen wohl h. o.-h.-p. R. aufschlusz, wenn Sie die güte hätten, ihn gelegentlich zu fragen, denn ihm zeigte mein mann das logis der kostgänger und die reservestuben, die clausur, und überzeugte ihn augenscheinlich über die nachteile der communication. die reservestuben sind in der 2n etage, gehen in unseren hof und sind vis-a-vis unserer kostgänger stuben. die nachteile, die diese communication für die alumnen, kostgänger und uns hat, sind sehr viele. für die alumnen: jede freistunde ziehen in scharen herüber bei die kostgänger um ihre neugierde an ihren fenstern zu befriedigen; dadurch werden jene gestört. sie wissen genau, wann von uns niemand hinauf kömmt, z. b. wir essen von 12 uhr bis 1 uhr, da sind die alumnen unbeschäftigt, sind sicher, können bequem in den k. st. tabak rauchen, kaffee und thee trinken, romane lesen und dgl., auch ein kartenspielchen machen, denn die kostgänger geben den a. die erlaubnis dazu gern; sie lieben solchen zeitvertreib vielleicht selbst. abends entwischen die a. gern bei den visiten auf dem schlafsaal; bei den kostgängern geht es geschickt an, sich zu verbergen, da zu bleiben und das morgenpfeifchen wieder zu rauchen. ich spreche aus erfahrung hier ganz. für die kostgänger: beständig leben diese in einer störung und unruhe, die nähe ihrer stuben, ihr besuch verleiten sie zu zerstreuungen, die sie ganz von anhaltenden studien abbringen (auch leider gemachte erfahrung); sie nehmen die gemeinen reden und sitten der a. an, unter welchen immer welche bleiben — bei aller zucht — die anständiger sein könnten. ein fideler bruder — ein ausgelassener alumnus, ist immer den kostgängern ein willkommener gast. sie borgen sich zu viel durch einander, das wiedergeben erregt prügeleien. — Für uns: nicht genug, dasz unsere k. st. nur zwei schritte von den a. stuben entfernt sind, auch unsere bodenthür ist da. ich kann nie, sind diese reservestuben bewohnt, auf den boden gehen, ohne von 30, 40 schülern gesehen zu werden, denn wenn ein kleines geräusch vor ihren thüren vorgeht, so brennen alle stühle unter ihnen. meine mägde musz ich durch die dicksten schülerhaufen durchschicken, und sind es auch des rectors mägde, es wandelt die a. der mutwille doch an, sie zu necken. z. b. ich liesz ein sieb federn auf den boden tragen, ein schwarm a. begegnet den mädchen, sie machen eine rasche wendung und husch flogen die federn alle herum. ein ander mal fehlte die köchin, wo war sie? als sie vom boden mehl hatte holen wollen, hatten die a. sie eingeschlossen. wie unanständig ist es für mich, wenn ich in negligé bin, schmutzige wäsche, töpferzeug oder dergl. auf den boden tragen lasse und eine menge a. begegnen mir, und in diesem augenblick kömmt noch der aufwärter mit 2 nachtkübeln vom schlafsaale dazu, mit diesen duftenden, das ganze haus verpestenden gefäszen streicht er an mir und den a. vorbei, jene lachen und halten die nase zu, und mir bleibt die teilnahme an dem geruch und ein wirklicher ärger über solche begegnisse. durch eine thür sind nun die a. von den k. abgeschnitten (u. dem aufwärter mit den kübeln die passage auf unsere treppe), was der H. O. R. sehr gebilligt hat, aber nicht so Herbst, nach diesem

seinen vorschlag musz diese thür wieder geöffnet werden, wenn die a. bei der geringsten gelegenheit die reservestuben — (nur für die höchste not sollen sie in reserve bleiben) — beziehen sollen. wenn die thür wieder geöffnet, welchen stosz bekömmt die disciplin dadurch! — Der nach freiheit strebende a. wird meinen mann — o denken Sie sich das! — auslachen, dasz er ein hindernis in weg schob, dasz er nicht wie sonst vom schlafsaal entwischen, sein pfeifchen rauchen, bei den kostgängern thee und kaffee kochen, unsere mägde necken, die breiten stufen herabspringen kann und dergl. mehr. wir müssen unsere kostgänger alle abschaffen, denn nur darauf hindenkend, dasz der alumnen unfug bei beendigung des baues aufhören würde, konnten wir solche annehmen. also jeder mann von stande, der die hoffnung hegt, seinen sohn bei uns erziehen zu lassen: Hopfgartens enkel (sohn des kammerherrn v. Grossdorf), des kanzlers sohn u. a. m. — alle denen müssen wir es aufsagen, sie zu uns zu nehmen, und warum? — — — weil Herbst nicht will. — Hätten Sie nur meinen mann gesehen, wie höchst ergrimmt und zornig und aufgebracht er nach hause kam. 'ich, der tag und nacht für die schule arbeite, sorge und mich bemühe, der ängstlich für das wohl der schule besorgt bin, leben und gesundheit ihr aufopfere, musz sehen oder doch wenigstens fürchten, dasz meine jetzt so schöne ordnung wieder vernichtet wird, geht Herbsts und nicht mein plan durch!' so rief der gute I. gekränkt und geärgert mir zu. die wohlthat, die alle sprach- und tanzmeisters haben, eine wohnung allein, musz, oder soll wenigstens mein mann einbüszen. das gute, das unsere kostgänger dadurch genieszen, getrennt von a. zu sein, und der wohlthätige einflusz auf ihre sitten und studien, den wir schon bemerkt, hört auf; — I. wird lächerlich bei den a. gemacht, und warum? — O ich bitte Sie dringend, wenden Sie alles an, dasz mein redlicher I. beruhigt wird, und dadurch, dasz die communication nicht wieder stattfindet. Ilgens ruhe hängt davon ab. etwas, das auf das wohl seiner schule wesentlichen einflusz hat, scheitern zu sehen, und aus welchen ursachen — musz I. höchst unglücklich machen. noch kommt dazu, dasz H. sich anmaszt, über disciplin als berufener richter zu richten, wovon er gar nichts verstehen soll; musz das I. nicht empören? o, ich wollte lieber mit I. hungern, als ihn, den guten! gekränkt wissen. glauben Sie mir, auszer I. arbeitet sich in Pf. niemand greise haare, und niemand ist wie I. so für das wahre wohl besorgt, gott segnet auch seine bemühung, und doch musz mein mann gekränkt werden! frei ist mein mann von neid, wozu so viele veranlassung hier ist, wenn man das leben und die verdienste um die schule, die andere haben, erwägen wollte; aber ihm will man dadurch, dasz man seine — wirklich weisen einrichtungen untergräbt, das thätige leben auch noch verbittern. fühlen Sie mit mir, wie mir ist, mein trautester freund, und haben Sie mitleid; Ihnen vertraue ich meinen schmerz, denn um I. zu besänftigen, musz ich immer Herbsten entschuldigen. I. hat bei H.s anmaszung immer viel geduld, weil H. doch ein guter mann trotz seiner neigung, unumschränkter herr in Pforte zu sein, ist, und interesse für die schule hat; aber ist die saite aufs höchste gespannt, dann springt sie. nehmen Sie, geliebter freund, auch rücksicht auf mich, die bei solchen auftritten ihren mann auszer sich zu sehen, geduld und frohen mut verliert — und ich trage auch ein scherflein zum allgemeinen besten bei, dies zeugnis gibt mir mein gewissen und gott. es ist bald morgen, ich bin erschöpft. umarmen Sie die geliebte gattin und sohn, und die gute mutter. zürnen Sie nicht, dasz ich Ihnen Ihre zeit raube; wem soll ich es klagen, als Ihnen verehrtester? ewig mit der innigsten freundschaft und anhänglichkeit und dankbarkeit

Ihre

treueste freundin
J. Ilgen.

N. S. Einige trostvolle worte erbitte ich mir, können Sie einige augenblicke abmöglichen; doch erwähnen Sie ja meinen brief nicht — — sprechen Sie nur im allgemeinen.

Pforte, d. 7 oct. 1806.

Teuerster freund.

Nur mit zwei worten will ich Ihnen sagen, dasz Sie den 18 oct. sehr gut kommen können, und dasz Eduard v. Nostitz den 20n aufgenommen werden soll. dasz Sie bei uns bleiben, versteht sich von selbst; ebenso, dasz Sie die musterung Ihres lieben sohnes in Pforte vornehmen. eins aber bedinge ich mir von Ihrer freundschaft noch aus, wenn es Ihnen auch schwer wird, zu gewähren, dasz Sie sich mir ganz schenken: denn ich habe viel, sehr viel mit Ihnen zu sprechen. ich bin daher auszerordentlich erfreut, dasz der wunsch, Sie einmal sprechen zu können, so ganz unerwartet in erfüllung gehen soll. noch etwas wegen des jungen v. Nostitz. wenn es noch zeit ist, so schreiben Sie ihm, dasz er einen silbernen löffel und 1 dutzend oder $^1/_2$ dutzend servietten mitbringt. dieses hatte ich, ut semper, in meinem vorigen briefe zu erinnern vergessen. hernach, risum teneas, ist etwas in ansehung der hosen zu berichtigen. der hr. O. hptmann. v. N. scheint mich nicht ganz verstanden zu haben. und da dieses misverständnis einflusz auf die garderobe haben könnte, so ist es mir nicht ganz gleichgültig. lange hosen kann ich wohl leiden und werden durchaus getragen, nur nicht lange weite hosen, welche über die stiefeln hinweggehen und sie bedecken, und wie die säcke um die beine herumschlottern. die hosenheber haben alle alumnen; ich brauche aber keine und werde auch nie einen brauchen. nutzen davon habe ich noch nicht gesehen, wohl aber schaden. der erste schade ist, dasz jeder alumnus dem vater jährlich 10 thlr. höher zu stehen kommt. der zweite — doch den will ich Ihnen mündlich sagen, und auch wohl den dritten und vierten. ich spreche aus erfahrung. meine frau küszt und grüszt Sie und Ihre liebe frau freundlichst, und wartet ebenso sehnlich auf Sie, als

Ihr

freund Ilgen.

Pforte, d. 26 oct. 1806.

Der beikommende bei mir eingegangene brief ist höchst wahrscheinlich von Ihrem lieben sohne, teuerster freund; deswegen eile ich, da die post wieder geht, ihn Ihnen zu übersenden. wir sind gut durch den sturm gekommen. durch eine sauvegarde, die wir von dem reichsmarschall Davoust wegen der guten aufnahme der blessierten erhielten, sind wir vor allen unannehmlichkeiten geschützt geblieben. das nähere, wie alles zugegangen ist, sollen Sie erfahren, sobald ich zeit gewinne. in den geschäften bin ich entsetzlich zurückgekommen. vielleicht ist es Ihnen nun doch noch möglich Ihr versprechen zu erfüllen und den jungen v. Nostitz hierher zu bringen. mir sollte es eine auszerordentliche freude sein, nachdem ich so viel angst ausgestanden habe. leben Sie wohl und behalten Sie lieb

Ihren

getreuen fr.
D. Ilgen.

Pforte, d. 13 aug. 1807.

Verehrtester freund.

Sind Sie wieder zurück aus dem Carlsbade, und diese zeilen treffen Sie, so bitte ich Sie bei unserer freundschaft, geben Sie mir mit ein paar worten nachricht, was unser Reinhard macht. ich bin so voll unruhe, dasz ich mich nicht zu lassen weisz. vor etlichen tagen kam gar das gerücht, dasz er tot wäre. doch widerlegte dieses gleich auf

der stelle der hr. hofprediger D. Doering, der mich versicherte, dasz, wenn dieser traurige fall eintreten sollte, er gleich einen expressen bekommen müste. jetzt da ich mich mit der organisierung unserer Pforte beschäftige, kommt mir Reinhard tag und nacht nicht aus den gedanken. denken Sie sich meine lage; einen immer noch halbkranken schulinspector, keinen präsident, und — keinen Reinhard. durch privatbriefe musz vieles eingeleitet werden. der hr. sup. dr. Tittmann hat zu viel andere occupationen, und kann sich unmöglich so viel mit diesem geschäft abgeben, als nötig ist; und dieses ist auch der fall mit den übrigen o.-c.-räten. wie soll ich mir da helfen? dasz Ihnen das bad möge heilsame dienste geleistet haben, wünscht von herzen

Ihr

treuer freund
D. Ilgen.

Pforte, den 17 august 1807.

Mein bester freund.

Was ich Ihnen heute mitteile, wird ebenso sehr Ihr herz verwunden und betrüben, als das meinige es ist. am 7 august ist der director Meinike nach Osterode gekommen, um von dort seine tochter zu sich nach Eisenach abzuholen; er ist seelenvergnügt den 8 u. 9 august, doch klagt er abends 10 uhr über müdigkeit, legt sich ins bett, ruft aber bald ängstlich nach seiner tochter; diese und seine freunde eilen gleich in sein schlafzimmer, finden ihn in todesangst, das gesicht schon schwarzbraun, er ruft noch 'ich ersticke!' und in 6 minuten ist er tot. arzt und chirurgus eilen herbei, aber umsonst ist ihr bemühen, und schon am 11 august in der frühe hat er der schnellen auflösung wegen müssen beerdigt werden. die tochter, ein gutes, fleisziges mädchen, bleibt vor der hand in Osterode bei des seligen Meinikes freunden, wo er starb, herrn und madame Hink. herr Hink ist apotheker in Osterode. aber der arme trostlose jüngling, dem ich den tod seines vaters bekannt machte, ach! dieser unterliegt bei seiner ohnehin schwankenden gesundheit bald dem schmerz. er hat mich beauftragt, da er jetzt unmöglich ein wort schreiben kann, den tod seines geliebten vaters Ihnen, Döring und seiner groszmutter bekannt zu machen, ich hätte es aber auch schon von mir selbst gethan; er bittet auch Sie, ihm ein väterlicher freund zu bleiben, und ihn nicht zu verlassen. ich habe ihm schon das in Ihrer und Dörings seele versprochen, aber einige worte des trostes und mitleids von Ihrer hand würden ihn noch mehr aufrichten. August Meinike ist ein liebenswürdiger, fleisziger, talentvoller jüngling, der liebe und beistand verdient. wir alle sind zwar wohl, allein die gesundheit meines Constantins ist doch sehr schwankend, was mir viel sorge macht. meine Dresdener söhne Otto Müller (sohn des hofrats Müller) und August Althof sind jetzt wohl — Müller litt sehr an einer blatterrose, ist aber hergestellt — sie sind beide mir sehr teuer. Eduard v. Nostitz ist ein sehr guter, liebenswürdiger jüngling, den ich unendlich auch liebe und unter meinen pensionärs gern auszeichne, da er die feinsten sitten mit dem innigsten gemüt vereint und sehr, sehr fleiszig ist. gegen mich ist er offen und vertrauungsvoll. leben Sie wohl, mein innigst verehrter teuerer freund! wie ist Ihnen das bad bekommen? wie meiner geliebten teueren freundin, Ihrer gattin, die ich innigst umarme? Ilgen empfiehlt sich Ihnen herzlich; er ist, wie ich, über Meinikes tod betrübt. unwandelbar

Ihre

treueste freundin
J. Ilgen.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

51.
DIE EINFÜHRUNG DER REIFEPRÜFUNGEN UND DIE ÄLTESTEN REIFEPRÜFUNGSORDNUNGEN IM HERZOGTUM BRAUNSCHWEIG.

Zu ostern 1889 waren es gerade hundert jahre, seit an den preuszischen gymnasien auf grund des königlichen edicts vom 23 dec. 1788 zum ersten male reifeprüfungen abgehalten wurden.[1] für das herzogtum Braunschweig trat diese einrichtung erst volle 35 jahre später in kraft. da nun Braunschweig unter den kleineren deutschen fürstentümern in bezug auf die entwicklung seines schulwesens fast zu allen zeiten an erster stelle stand, und überdies das bei den reifeprüfungen an den höheren lehranstalten dieses landes eine reihe von jahren hindurch beobachtete verfahren einen belehrenden einblick in die frühere schulverwaltung eines deutschen kleinstaats gewährt, so wird es für manche leser dieser blätter von interesse sein zu erfahren, unter welchen verhältnissen die einführung der reifeprüfungen im herzogtum Braunschweig zu stande kam, und von welcher art die ordnungen waren, welche dabei in der älteren zeit zu grunde gelegt wurden.

An maszregeln, um das vorzeitige enteilen unreifer jünglinge zu den akademischen studien zu verhüten, hatte es im herzogtum Braunschweig schon in verhältnismäszig früher zeit nicht gefehlt. so findet sich bereits in der schulordnung des herzogs August von 1651 die bestimmung, dasz niemand, falls er anders beförderung im öffentlichen dienste des landes erwarten wolle, sich aus den lateinschulen

[1] vgl. Conr. Rethwisch 'der staatsminister freiherr v. Zedlitz und Preuszens höheres schulwesen im zeitalter Friedrichs des groszen' (2e aufl., Berlin 1886) s. 204 f.

auf die universität begeben dürfe, 'es geschehe denn solches mit vorwissen und gutachten unsers general-inspectoris der schulen und derjenigen, so an jedem ort auf die schulen mit zu sehen haben'. bei dem jedesmaligen examen, dem der generalinspector bei gelegenheit seiner jährlich abzuhaltenden visitationen beiwohnen würde, sollte erwogen und beschlossen werden, 'was für individua der scholarium auf akademien zu schicken tüchtig, und solches auch darum, damit nicht allein jemand zu früh, ehe er genugsam fundamenta gelegt, sich aus der schule begebe, sondern damit ein fürsichtiger selectus ingeniorum angestellet, diejenigen, so tenuioris ingenii sind, welchen gott die gabe, etwas gründlicher zu studieren und zu begreifen, nicht gegeben, mit gutem glimpf zu andern mitteln, worin sie gott und dem gemeinen besten dienen können, verwiesen, den eltern auch keine vergebliche unkosten aufgebürdet, sondern dieselben besser angewendet werden sollen.'[2]

Die bestimmung war vortrefflich. sie wurde auch lange zeit gewissenhaft befolgt; aber im 18n jahrhundert geriet sie mehr und mehr in vergessenheit, und mit der aufhebung des generalschulinspectorats im j. 1756[3] verlor sie ihre bedeutung. indessen hatte herzog Karl I (1735—1780), dessen grosze verdienste um die schulgesetzgebung des herzogtums Braunschweig noch lange nicht genug bekannt sind, in erwägung, 'dasz die von schulen in unsern landen nach der universität kommende junge leute, welche sich insonderheit dem studio theologico widmen, nicht allezeit die nötige fundamenta in der lateinischen, griechischen und hebräischen sprache mit dahin brächten, mithin in ihren studiis die erforderlichen progressus zu machen gar merklich behindert würden', schon unter dem 5 febr. 1752 die verfügung getroffen: 'dasz künftighin niemand auf akademien gelassen werden solle, als bis er das lateinische vollkommen, und von dem griechischen so viel, dasz er das neue testament ziemlich exponieren, und das hebräische wenigstens so weit, dasz er solches lesen könne, begriffen habe.'[4] den abgehenden schülern sollte seitens des rectors nach bestem wissen und gewissen ein testimonium scholasticum ausgestellt werden, und die universität Helmstedt war angewiesen, niemand ohne ein solches zeugnis die akademische matrikel zu geben.[5]

Man darf nicht zweifeln, dasz die testimonia scholastica ebenso regelmäszig bei dem abgange von der schule ausgestellt, wie bei

[2] vgl. den abdruck der schulordnung des herzogs August bei F. Koldewey 'braunschweigische schulordnungen' (2 bde., Monumenta Germaniae paedagogica b. I und VIII, Berlin 1886—1889) II 167.

[3] vgl. Koldewey 'die schulgesetzgebung des herzogs August d. j. von Braunschweig-Wolfenbüttel' (Braunschweig 1887) s. 32.

[4] vgl. 'Koldewey braunschweigische schulordnungen' II 293 f.

[5] vgl. den abdruck der für die gymnasien der stadt Braunschweig bestimmten ordnung von 1755, bei Koldewey 'braunschweigische schulordnungen' I 388; die Helmstedter schulordnung von 1755, ebd. II 393 § 29; die Holzmindener schulordnung von 1756, ebd. II 442 f.

dem eintritt in die universität vorgezeigt wurden.[6] aber im grunde wurde dadurch wenig genützt. denn wenn man auch annimmt, dasz die directoren sich weder durch bestechung bei den söhnen reicher, noch durch liebedienerei bei den söhnen hochgestellter väter haben dazu bestimmen lassen, unreifen schülern die für die akademischen studien nötige reife wider besseres wissen zu bescheinigen: so waren doch allerlei menschlichkeiten keineswegs ausgeschlossen, sei es dasz ein schlauer ignorant den leiter der anstalt über die unzulänglichkeit seiner kenntnisse zu täuschen verstand, sei es dasz die gutmütigkeit und schwäche des rectors sich durch bitten erweichen, oder durch den wunsch, von einem unbequemen schüler befreit zu werden, sich mehr, als gut war, beeinflussen liesz. schlimmsten falls genügte auch die blosze bescheinigung, dasz ein junger mann einige jahre in der prima gesessen, um ihm die thore der universität zu öffnen, und wenn einer, der völlig unreif die schule verliesz, vor seinem übergange zu den akademischen studien einige zeit auf dem collegium Carolinum zu Braunschweig, einem mitteldinge zwischen schule und universität, verweilt hatte, so genügte das schon ganz allein, um jeglichen zweifel an seiner maturität auszuschlieszen. den söhnen der einwohner der stadt Braunschweig war es sogar durch eine landesherrliche verordnung vom 29 september 1777 zur pflicht gemacht, sich nicht eher den akademischen studien zuzuwenden, als bis sie vorher eine zeitlang auf dem collegium Carolinum verweilt hätten.[7]

Den durch diese verhältnisse hervorgerufenen übelständen gegen-

---

[6] da derartige abgangszeugnisse aus älterer zeit nur in geringer zahl erhalten, die noch vorhandenen aber schwer zugänglich sind, so wird es willkommen sein, wenn ein solches aus dem j. 1741 nach der im landeshauptarchiv zu Wolfenbüttel (Wolfenbütteler schulacten XI 2) befindlichen beglaubigten abschrift mitgeteilt wird. der aussteller des zeugnisses war rector des Martineums zu Braunschweig von 1733 bis zu seinem tode 1770, seit 1746 zugleich auch professor am collegium Carolinum. der empfänger desselben gieng 1745, nachdem er kurze zeit als lehrer an der groszen schule zu Wolfenbüttel gewirkt hatte, als cantor nach Celle. das zeugnis lautet: 'Benevolo lectori S. D. Io. Heinr. Schrodt, Martin. Brunsvic. rector. Qui tibi se sistit praesentem cum litteris his publicis, Io. Christian Winter Helmstadiensis, discipulus noster triennium diligens, modestus et obsequens, quum publicum diligentiae et vitae suae a me peteret testimonium, hoc ei cur denegarem, non erat. Ita enim se huc usque probavit praeceptoribus moribus suis, ut eum nos amaremus et eius rationes quantum poteramus curaremus. Nunc, quum absolutis studiis humanioribus ad academiam ire paret, nos eum dimittimus talem, qui in litteris, prae ceteris Latinis, ad elegantiam scribendi usque processit, quibus et artem adiunxit musicam, ut canere bene tum voce tum chordis posset. Sed dimittimus eum etiam ut pauperem, ut hominem ab omni humana ope destitutum, nisi forte, quod ipsius caussa ego quidem ex animo opto, inveniat viros, qui et volunt et possunt ipsius inopiam sublevare. quod ut lubentes faciant, decenter a me etiam atque etiam rogantur. Scribebam Brunsvigae, III. Cal. April. M DCC XXXXI.'

[7] vgl. Koldewey 'braunschweigische schulordnungen' I 420 f.

über machte sich bald nach den freiheitskriegen im Braunschweigischen mehr und mehr der wunsch bemerkbar, dasz man die erteilung des abgangszeugnisses zur universität, wie in Preuszen, an eine vorhergehende prüfung knüpfen möge. für die kenntnis der sachlage ist bezeichnend, was Scheffler, der langjährige director des Braunschweiger Martineums, 1818 darüber in einer schulrede geäuszert hat. 'meiner überzeugung nach', so sagt er, 'sollte in der regel kein jüngling vor dem zwanzigsten jahre zur universität abgehen. nur sehr ausgezeichnete talente, wofern sie mit fleisz, guten erworbenen schulkenntnissen und festigkeit des moralischen charakters verbunden sind, berechtigen zu einer ausnahme. jetzt aber halten eltern und jünglinge siebzehn bis achtzehn jahre schon für einen späten zeitpunkt. der lehrer wird äuszerst selten von den eltern gefragt, ob der sohn durch seine natürlichen fähigkeiten und durch seinen fleisz schon zu einem höhern bildungsinstitute reif sei. wer wollte darum den lehrer fragen? den könnte ja leicht das interesse des leidigen schulgeldes[8] zu einer verneinenden antwort bestimmen. auf dies letztere zu antworten, halte ich, als schulmann, unter meiner würde. da nun der lehrer nicht gefragt wird, so wäre wahrlich zu wünschen, dasz der staat, wie es schon seit längerer zeit im Preuszischen ist, durch ein strenges maturitätsexamen, mündlich und schriftlich, von einer dazu besonders angeordneten commission, unter der bedrohung, bei dem unreifen abgange nach der universität sich der beneficien auf derselben, und nachmals der erlangung öffentlicher staatsämter verlustig zu machen, dem unwesen steuern, und sich so des mittels versichern möchte, nur geschickte und brauchbare junge männer, und keine stümper oder halbwisser, von der akademie zurückkehren zu sehen. nur durch solche können einmal erledigte stellen, sei es in der kirche oder in den gerichten, nicht blosz besetzt, sondern auch wirklich ersetzt werden.'[9]

Schefflers ansicht teilte der Helmstedter gymnasialdirector Günther, einer der tüchtigsten schulmänner, deren sich das herzogtum zu erfreuen gehabt hat. unter dem 21 juli 1822 legte er der obersten schulbehörde, dem herzogl. consistorium zu Wolfenbüttel, den entwurf zu einer ordnung für die reifeprüfung am Helmstedter gymnasium vor und bemerkte dazu in seinem begleitschreiben: 'der grosze nutzen einer solchen einrichtung und ihr wohlthätiger einflusz auf den wahren flor einer solchen bildungsanstalt durch ihre rückwirkende kraft auf die einem solchen examen entgegengehende jugend, welche darin notwendig eine ermunterung für die fleiszigen und einen sporn für die trägen erblicken musz, würde noch bedeutend erhöht werden, wann hochfürstl. consistorium eine zweckmäszige berücksichtigung solcher maturitätszeugnisse wenigstens

[8] in der stadt Braunschweig bildeten bis 1828 die schulgelder einen teil der lehrergehalte. vgl. Koldewey 'braunschweigische schulordnungen' I, einleitung, s. CXLIII. CLVII.

[9] vgl. Braunschw. magazin jahrg. 1818 st. 44 sp. 700 f.

bei erteilung von landesstipendien und sonstigen landesbeneficien wollte eintreten lassen.'[10]

Wie Scheffler und Günther, so dachten und sprachen auch andere angesehene und einfluszreiche persönlichkeiten des landes.[11] die folge davon war, dasz die in rede stehende frage bei den verhandlungen der landstände zur sprache kam, und in artikel 52 des landtagsabschieds vom 13 juni/11 juli 1823 die einführung von reifeprüfungen zugesagt wurde.[12] zur ausführung dieses artikels, zugleich aber auch, um der in art. 48 desselben landtagsabschieds enthaltenen forderung einer bessern vorbildung der theologen zu entsprechen, erschien dann noch in demselben jahre unter dem 21 october 1823 die 'verordnung, die prüfung der studierenden, insonderheit der theologen betreffend'.[13] es wird von interesse sein, die bestimmungen dieser verordnung, soweit sie für die vorliegende frage in betracht kommen, näher ins auge zu fassen.

Den eingang der verordnung bildet ein hinweis auf die übelstände, welche zum erlasz derselben den ausschlag gegeben hatten. 'wenn es gleich zu wünschen ist', so heiszt es, 'dasz eine hinreichende anzahl von landeskindern sich den studien widme, um sich zu denjenigen staatsämtern, welche das besondere studium einer wissenschaft erfordern, auszubilden, so hat dennoch die erfahrung gezeigt, dasz, des öfters mangelnden vermögens zu bestreitung der nötigen kosten nicht zu gedenken, viele zu den höhern wissenschaften übergehen, welchen es dazu an talent und an den nötigen vorkenntnissen gebricht.' nach diesen worten erwartet man, es werde nun, um solchen talentlosen und unwissenden persönlichkeiten für die zukunft den zutritt zu dem staats- und kirchendienst zu versperren, eine verfügung folgen, dahingehend, dasz niemand sich den akademischen studien zuwenden solle, es sei denn, dasz er vorher durch eine prüfung den nachweis der reife und befähigung zu denselben geführt habe. aber dem ist nicht so. die verordnung will den erwähnten übelständen keineswegs durchgreifend und allgemein, sondern nur 'so viel als thunlich' entgegentreten. sie beschränkt deshalb die verpflichtung zum bestehen einer prüfung auf diejenigen studierenden, welche gewisse begünstigungen zu erhalten wünschen. 'ein jeder', so lautet § 1, 'welcher künftig auf unterstützung zum behuf seiner studien ansprüche macht, es sei zum behuf der erlangung des ganz oder teilweise freien unterrichts auf dem collegio Carolino oder von freitischen und stipendien auf universitäten, letztere mögen aus

[10] vgl. W. Knoch 'gesch. des schulwesens zu Helmstedt' (drei Helmstedter programme 1860—1862) III 48 f.

[11] vgl. G. T. A. Krüger 'die abiturientenprüfungen und maturitätszeugnisse auf den braunschweigischen gymnasien' (aus dem Braunschw. magazin vom j. 1835 st. 1 ff. besonders abgedruckt) s. 5.

[12] vgl. verordnungssammlung f. d. herzogl. braunschw. lande jahrg. 1823 nr. 23 s. 160 f.

[13] abgedruckt in verordnungssammlung jahrg. 1823 nr. 26 s. 185 ff.; auch bei Koldewey 'braunschweigische schulordnungen' II 567 ff.

öffentlichen oder privatstiftungen herrühren, oder wer von der in § 27 des cantonreglements vom 30 julius 1821 den militärpflichtigen zugestandenen begünstigung' — dieselbe bestand in der einer befreiung vom heeresdienst gleichkommenden zurücksetzung in die sechste classe der militärpflichtigen — 'gebrauch machen will, hat sich zuvor einer prüfung zu unterwerfen.'

Die hierdurch eingeführte prüfung war bei den verschiedenen beneficien und vergünstigungen nicht dieselbe. hinsichtlich der stipendien wird in der verordnung überhaupt nicht gesagt, wie dieselbe einzurichten und wo und von wem sie abzuhalten sei; dasz man aber darunter keineswegs stillschweigend und ohne weiteres die eigentliche maturitätsprüfung verstanden wissen wollte, geht unzweifelhaft daraus hervor, dasz für die verleihung der zahlreichen landschaftlichen stipendien, einem schon früher üblichen gebrauche entsprechend, mit den bewerbern nach wie vor ein besonderes examen angestellt wurde, das nach dem urteil eines zuverlässigen kenners der verhältnisse 'mit einer wirklichen maturitätsprüfung keineswegs gleich zu stellen war.'[14] diejenigen, welche um den freien unterricht am collegium Carolinum nachsuchen wollten, werden dieserhalb in § 4 abs. 1 an das directorium dieser anstalt gewiesen, aber die einrichtung der prüfung, welche mit ihnen angestellt wurde, liegt in völligem dunkel. zwar soll sie nach § 2 'die reife zu dem übergange zu den höhern wissenschaften' feststellen; aber in der ganzen natur der verhältnisse war es begründet, dasz man sich hier mit einem geringern masze von kenntnissen begnügte, als für den übergang zur universität nötig war. nur hinsichtlich des Göttinger freitisches und der befreiung vom militärdienst verlangt die verordnung die maturitätsprüfung in dem jetzt üblichen sinne des wortes. 'diejenigen', so heiszt es in § 4 abs. 2, 'welche einen freitisch in Göttingen zu erhalten wünschen, oder auf die zurücksetzung in die sechste classe der militärpflichtigen anspruch machen, haben ein von dem director und zweien ordentlichen lehrern unterschriebenes zeugnis eines der gymnasien allhier (d. h. der Katharinenschule und des Martineums zu Braunschweig), zu Wolfenbüttel, Helmstedt, Blankenburg oder Holzminden beizulegen, dasz sie in einem in deren gegenwart angestellten examen bestanden und tüchtig befunden worden.' in § 5 wird dann noch hinzugefügt, dasz auch die besucher des collegium Carolinum 'sich vor dem abgange auf die universität einer von dem fürstl. directorio des gedachten collegii anzuordnenden prüfung zu unterwerfen und bei dem gesuche um vorgedachte begünstigungen das zeugnis darüber beizulegen haben'.

Hiernach war das masz von berechtigungen, das die verordnung vom 21 october 1823 mit der maturitätsprüfung verknüpfte, recht kärglich bemessen, und da nun überdies noch die militärbehör-

[14] das nähere bei Krüger 'abiturientenprüfungen und maturitätszeugnisse' s. 7 f.

den sich thatsächlich an die vorschriften derselben gar nicht kehrten, sondern die befreiung vom heeresdienst auf grund des bereits 1821 erlassenen cantonreglements den zum akademischen studium entschlossenen jungen leuten vielfach auch schon vor dem bestehen des abiturientenexamens zubilligten[15]: so war der Göttinger freitisch das einzige, was ohne die vorlegung eines förmlichen reifezeugnisses nicht erlangt werden konnte. wer auf dieses beneficium keinen anspruch machte, wurde durch keine gesetzliche bestimmung gezwungen, sich vor seinem abgange zur universität den mühseligkeiten der reifeprüfung zu unterwerfen.

Thatsächlich freilich wurde die tragweite des maturitätsexamens dadurch in etwas gesteigert, dasz das consistorium bei den theologischen prüfungen von allen candidaten, welche zum behuf ihrer studien auf unterstützungen anspruch gemacht hatten, wenn auch nicht gesetzlich, so doch observanzmäszig, die einreichung eines maturitätszeugnisses verlangte, und dasz auch die behörden, welche über stipendien zu verfügen hatten — wenigstens in der regel — sich dieses zeugnis vorlegen lieszen.[16] seit michaelis 1833 kam dann

---

[15] vgl. Krüger 'abiturientenprüfungen und maturitätszeugnisse' s. 7.

[16] der director des Catharineums und seit 1828 des obergymnasiums zu Braunschweig, Friedr. Traugott Friedemann, sagt hierüber in den 'allgemeinen umrissen des gesamtgymnasiums' (erschienen zuerst 1828 als besondere schulschrift in 4°, dann abermals abgedruckt in Friedemanns einrichtung der höheren lehranstalten in der stadt Braunschweig im j. 1828, Hadamar u. Weilburg 1833, s. 62 ff.) in einer anmerkung zu § 15: 'mehrere erfahrungen veranlassen die wohlmeinende bemerkung, dasz abgangszeugnisse, woraus hervorgeht, dasz der cursus der ersten classe nicht oder nicht vollständig gemacht worden ist, oder dasz unsere maturitätsprüfung umgangen wurde, keineswegs zur empfehlung gereichen werden bei allen behörden des in- und des auslandes, welchen die collatur von stipendien oder die prüfung für staatsämter zusteht, wie es z. b. bei hochwürdigem consistorio und bei hochpreislicher landschaft und hochlöblichem stadtmagistrate feste regel ist, zu jeder anstellung und zu jedem stipendio die vollständigsten schulzeugnisse zu fordern. je weniger darüber gesetzliche bestimmungen, die wir demnächst erwarten, bisher gegeben waren, um so mehr fühlt sich die anstalt veranlaszt, die stillschweigenden gewohnheiten dieser behörden anzudeuten, um ihre schüler vor nicht blosz möglichem, sondern wirklichem nachteile zeitig zu bewahren. da überall die absicht zum grunde liegt, die würdigsten auszumitteln und die kenntnisreichsten hervorzuheben, so werden eltern und schüler alle ursache haben, diese maszregel dankbar zu verehren und unsere warnung zu beachten.' — Hierzu bemerkt Friedemanns nachfolger, der spätere oberschulrat G. T. A. Krüger, im j. 1835 in seiner schrift über die abiturientenprüfungen und maturitätszeugnisse s. 9: 'die richtigkeit dieser bemerkung dürfte wohl nicht zu bezweifeln sein. dabei wird es indessen dem verfasser vergönnt sein, den wunsch auszusprechen, dasz, was in der erwähnten hinsicht auch für den gegenwärtigen augenblick noch auf bloszer observanz beruhen mag, zu einer gesetzlichen forderung an alle individuen erhoben werden möchte, welche behufs ihres künftigen eintritts in staatsdienste geprüft zu werden wünschen, so wie dies schon in andern staaten der fall ist.'

auch bei der verleihung der landschaftlichen stipendien die sonderprüfung in wegfall und wurde durch das regelrechte abiturientenexamen ersetzt[17], und im folgenden jahre wurde es dann in einer bekanntmachung des herzogl. consistoriums vom 29 november auf grund einer ministerialverfügung vom 10 november förmlich ausgesprochen, dasz das maturitätszeugnis für alle unterstützungen, welche behufs des aufenthalts auf universitäten verliehen würden, ein gesetzliches erfordernis sei, und dasz deshalb auch diejenigen landeskinder, welche auf auswärtigen gymnasien oder durch privatunterricht die nötige vorbildung erworben hätten, falls sie ein beneficium zu erhalten wünschten, sich an einem braunschweigischen gymnasium einer reifeprüfung zu unterwerfen hätten.[18]

Die gründe, welche die braunschweigische staatsregierung bewogen, die maturitätsprüfung in der dargelegten weise auf die bewerber um stipendien und um den Göttinger freitisch zu beschränken, lassen sich unschwer erkennen. in den maszgebenden kreisen war man von der allgemeinen notwendigkeit eines besondern nachweises der reife zu den akademischen studien nicht überzeugt, und mancher hochgestellte mann würde es als einen zwang und als einen eingriff in seine väterlichen rechte empfunden haben, wenn man von seinem sohne eine leistung verlangt hätte, ohne die er selbst es zu einer ansehnlichen lebensstellung gebracht hatte. wenn nun trotzdem die regierung sich zur einführung der maturitätsprüfung entschlosz, so geschah es, um dem gerade in den zwanziger jahren in bedenklicher weise wachsenden zudrange zum studieren und zu dem staats- und kirchendienst hemmend entgegen zu treten.[19] früher waren es eigentlich nur die beamtensöhne gewesen, welche sich den eine akademische vorbildung erfordernden berufsarten widmeten, und deren zahl war über das vorhandene bedürfnis nicht hinausgegangen; jetzt fiengen nun auch die spröszlinge der niedrigeren bevölkerungsschichten an, dem gleichen ziele zuzustreben, und da diese jungen leute sich gröstenteils keineswegs durch besondere talente oder hervorragenden fleisz auszeichneten, oft auch einen mangel an guter lebensart an den tag legten, so wird es begreiflich, dasz man in dem emporkommen derselben eine besorgniserregende schädigung des öffentlichen dienstes erblickte, welcher der staat nach kräften entgegen zu treten ebenso berechtigt wie verpflichtet sei. ihnen den besuch der gymnasien und universitäten ganz zu verbieten, gieng nicht an: so suchte man denn wenigstens den zugang

[17] vgl. Krüger abiturientenprüfungen und maturitätszeugnisse s. 8.

[18] vgl. Braunschweigische anzeigen jahrg. 1834 nr. 297.

[19] am Wolfenbütteler gymnasium betrug in den sechs schuljahren von ostern 1815 bis ostern 1821 die zahl der abiturienten: 1, 0, 5, 4, 1, 4, insgesamt 15, in dem schuljahre 1821/22 allein schon 16, dann in den folgenden jahren bis 1830: 5, 10, 9, 8, 16, 9, 15, worauf dann allerdings ein nachlasz eintritt. vgl. Koldewey 'album des herzogl. gymn. zu Wolfenbüttel' (Wolfenbüttel 1877) s. 147. für die übrigen gymnasien sind derartige statistische zusammenstellungen nicht vorhanden.

zu beneficien zu erschweren, ohne welche für die meisten von ihnen der beginn und die durchführung der akademischen studien überhaupt nicht möglich war.

Hiernach war die einführung der maturitätsprüfung im herzogtum Braunschweig zunächst und der hauptsache nach eine maszregel von aristokratischem gepräge, dazu bestimmt, untüchtigen plebejern den eintritt in die reihen der optimaten des bureaukratischen staates, der sogenannten honoratioren, zu verschlieszen. eine durchgreifende hebung der gymnasien, wie sie die gymnasialdirectoren Scheffler und Günther in den oben mitgeteilten äuszerungen von den reifeprüfungen erwarteten, und wie sie auch später als wertvolle frucht derselben wirklich zu tage getreten ist, kam unter den beweggründen, welche die verordnung vom 21 october 1823 ins leben riefen, erst an zweiter stelle. es sind im grunde dieselben gesichtspunkte, wie sie auch in andern ländern bei der einführung der maturitätsprüfung hervortraten. so in Preuszen, wo nach dem reglement von 1788 und auch nach der instruction von 1812 die freitische und stipendien die einzigen greifbaren vorteile bildeten, welche sich mit diesem examen verknüpften, und wo den eltern ausdrücklich die freiheit vorbehalten wurde, ihre söhne auch als immaturi zur universität zu schicken, ohne dasz dieselben damit schon von den spätern staatsprüfungen ausgeschlossen gewesen wären.[20] in Hannover aber, wo das abiturientenexamen erst 1829 zur einführung gelangte, wurde es in der darüber erlassenen verfügung ganz unverblümt ausgesprochen, dasz dasselbe mit dazu dienen solle, 'jünglinge aus solchen ständen, denen es zu einer für den beruf eines gelehrten notwendigen ausbildung der sitten und kenntnisse ihrer kinder an gelegenheit und mitteln fehlte', von den akademischen studien und der höheren beamtenlaufbahn möglichst fern zu halten.[21] aber bei all dieser ähnlichkeit der gesichtspunkte zeigt sich doch darin ein sehr erheblicher unterschied, dasz, während in Preuszen die unreifen und unwissenden schüler sich gleichfalls der reifeprüfung mit zu unterwerfen und das ihnen ausgestellte testimonium immaturitatis bei ihrer immatriculation, und später auch bei dem staatsexamen, vorzulegen gezwungen wurden, und während in Hannover gleich von der einführung des abiturientenexamens an — wie auch in Preuszen seit 1834 — überhaupt niemand ohne das maturitätszeugnis im staats- und kirchendienst angestellt werden konnte, im Braunschweigischen noch lange

[20] vgl. Rethwisch 'staatsminister v. Zedlitz' s. 204; Wiese 'Preuszen, maturitätsprüfung' in Schmids pädag. encyklopädie VI² 253. 256 f.; Firnhaber 'prüfungen, maturitätsprüfung' in Schmids pädag. encyklopädie VI² 494 f.; in der instruction von 1812 sind die bezüglichen bestimmungen in § 1 und § 24 ausgesprochen.

[21] vgl. Geffers-Lahmeyer 'Hannover, das gelehrte schulwesen' in Schmids pädag. encyklopädie III² 212 f.; Firnhaber 'maturitätsprüfung' in Schmids pädag. encyklopädie VI² 494 f.; in der hannoverschen instruction von 1829 finden sich die bezüglichen bestimmungen in § 5 und § 22.

zeit vergieng, ehe dem maturitätszeugnisse durch gesetzliche bestimmungen eine weitere bedeutung, als die, welche mit der erlangung von beneficien verknüpft war, beigelegt wurde. die folge davon war, dasz von jener glücklichen minderheit, für welche weder der Göttinger freitisch noch ein stipendium einen verlockenden reiz besasz, nicht wenige abiturienten der reifeprüfung aus dem wege giengen, trotzdem die gymnasialdirectoren es nicht an sich fehlen lieszen, ihren sämtlichen schülern das bestehen derselben zu einer art ehrenpflicht zu machen.[22] wer wollte dessen sich wundern! die deutsche jugend war zu den zeiten unserer groszeltern nicht anders geartet als in unsern tagen, und in der schwachen menschennatur liegt nun einmal die neigung, dort, wo zwei wege zu demselben ziele führen, jedesmal den bequemsten zu wählen.[23]

Die geringe tragweite, welche man im Braunschweigischen anfänglich der maturitätsprüfung verlieh, läszt schon zur genüge erkennen, dasz man auf diese neuerung in den maszgebenden kreisen im grunde kein allzu groszes gewicht legte. noch deutlicher zeigt sich dieser mangel an wertschätzung in der ganzen art und weise, wie man die verordnung vom 21 october 1823 zur ausführung brachte. dieselbe wurde zwar in der amtlichen verordnungssammlung zum abdruck gebracht; aber das herzogliche consistorium zu Wolfenbüttel fühlte sich in seiner eigenschaft als oberste schulbehörde nicht veranlaszt, dieselbe den ephoren und directoren der einzelnen anstalten zur nachachtung mitzuteilen[24], und eine anweisung wegen des bei den prüfungen zu beobachtenden verfahrens ist weder im anfang des jahres 1824, als man zum ersten male zur abhaltung der examina schreiten muste, noch auch später erfolgt. als der

---

[22] in der reifeprüfungsordnung des gymnasiums zu Helmstedt spricht der director die hoffnung aus, dasz sich durchaus kein schüler der prüfung entziehen werde und fügt hinzu: 'wenigstens werden wir unter keinen umständen und nie, am wenigsten einen inländer für einen würdigen zögling unserer anstalt anerkennen, wenn er, ohne sich diesem unserem letzten, entscheidenden urteile zu unterwerfen, nur so mit einer bescheinigung des dagewesenseins von uns weggehen sollte.' — Im Catharineum zu Braunschweig veröffentlichte director Friedemann die namen derer, die sich dem abiturientenexamen entzogen, in den programmen der anstalt. die meisten von diesen flüchtlingen waren allerdings Hannoveraner. wenn einer von diesen sich einmal der prüfung unterwarf — und das war eine sehr seltene ausnahme — wurde es rühmend hervorgehoben.

[23] man vergleiche hierzu, was E. Ziel in seinen 'erinnerungen aus dem leben eines alten schulmannes' (Leipzig 1889) s. 3 erzählt: 'im jahre 1829 wurde die erste reifeprüfungsordnung für das königreich Hannover erlassen. sie wirkte wie ein donnerschlag! ich weisz noch, dasz eine menge schüler, zum teil schon aus secunda, zur universität abgiengen, um sich der drohenden abgangsprüfung zu entziehen.

[24] dieses wird bezeugt von dem director des Braunschweiger obergymnasiums, dem spätern oberschulrat Krüger, in einer bei den acten der herzogl. oberschulcommission zu Braunschweig vorhandenen denkschrift vom 19 januar 1832 s. 14.

director des Braunschweiger Catharineums Friedemann sich unter dem 28 august an das consistorium mit der anfrage wendete, ob er die reifeprüfung an seiner anstalt nach den von ihm in Seebodes archiv für philologie und pädagogik jahrg. 1824 hft. 4 s. 745—765 dargelegten grundsätzen einrichten dürfe, erhielt er unter dem 24 september 1824 die antwort, 'dasz, da über die maturitätsprüfungen der von den gymnasien auf die akademien abgehenden jünglinge höchsten orts noch nichts bestimmtes angeordnet sei, man ihm bis dahin überlassen müsse, wie er diese prüfungen anzustellen für geraten finde'.[25]

Bei solchen weisungen der behörde konnte es nicht anders kommen, als dasz jede einzelne anstalt die abiturientenprüfungen nach ihrem eignen gutbefinden, und wie es unter den obwaltenden verhältnissen am angemessensten schien, einrichtete, so dasz also auf dem engen raume der 67 quadratmeilen, welche das herzogtum umfaszt, nicht weniger als sieben besondere reifeprüfungsordnungen in kraft traten. von diesen sind fünf, die des Catharineums bzw. des obergymnasiums zu Braunschweig (1826)[26] und die der gymnasien zu Helmstedt (1824)[27], zu Wolfenbüttel (1826)[28], zu Blankenburg (1825)[29] und zu Holzminden

[25] vgl. Krüger 'abiturientenprüfungen und maturitätszeugnisse' s. 11 anm. die anfrage Friedemanns und der bescheid des herzogl. consistoriums befinden sich bei den acten der herzogl. oberschulcommission zu Braunschweig.

[26] die von Friedemann in Seebodes archiv jahrg. 1824 hft. 4 s. 745 ff. veröffentlichten 'grundsätze', nach denen er verfahren zu dürfen das consistorium 1824 um erlaubnis bat, bestehen in der preuszischen instruction von 1812 mit Friedemanns bemerkungen. von dieser instruction weicht aber in wenigen punkten ab, was derselbe 1826 in dem osterprogramm des Catharineums als die grundzüge des in dieser anstalt beobachteten reifeprüfungsverfahrens bekannt gemacht hat. dieselben grundsätze sind dann auch für das obergymnasium, das 1828 aus der verschmelzung des Martineums mit der Katharinenschule hervorgieng, maszgebend geworden. sie finden sich abgedruckt in § 15 der 'umrisse der verfassung des gesamtgymnasiums zu Braunschweig' bei Koldewey 'braunschweigische schulordnungen' I 498 f.; vgl. auch Krüger abiturientenprüfungen und maturitätszeugnisse s. 11 f. anm.

[27] die prüfungsordnung des gymnasiums zu Helmstedt entspricht ganz dem von dem director Günther bereits 1822 dem consistorium eingereichten entwurfe (vgl. W. Knoch 'gesch. des schulwesens zu Helmstedt' III 48 f.). sie wurde veröffentlicht im osterprogramm der anstalt von 1824, und findet sich abgedruckt bei Koldewey 'braunschweigische schulordnungen' II 569—574.

[28] die älteste prüfungsordnung des gymnasiums zu Wolfenbüttel ist nach einer bei den acten der herzogl. oberschulcommission vorhandenen, im jahre 1834 von dem damaligen director Leiste angefertigten abschrift abgedruckt bei Koldewey 'braunschweigische schulordnungen' II 577—581. Leistes irrtümliche angabe, dasz sie bereits 1824 eingeführt worden sei, wird berichtigt von Krüger, der von 1815—1828 in Wolfenbüttel conrector war, in der schrift: 'abiturientenprüfungen und maturitätszeugnisse' s. 11 anm.

[29] die älteste prüfungsordnung des gymnasiums zu Blankenburg wurde im osterprogramm desselben von 1826 veröffentlicht und findet

(1826)[30] ihrem wortlaute nach bekannt. die des Martineums und die des collegium Carolinum zu Braunschweig scheinen verloren gegangen zu sein, und nur ganz vereinzelte und dürftige nachrichten sind über die art des prüfungsverfahrens an diesen beiden anstalten auf die nachwelt gekommen.

Vergleicht man die einzelnen prüfungsordnungen, soweit sie noch erhalten sind, mit einander, so macht sich zwischen denselben eine geradezu staunenswerte verschiedenheit bemerkbar.

Zunächst hinsichtlich der zusammensetzung der prüfungscommission. in Helmstedt bestand dieselbe aus sämtlichen mitgliedern der herzogl. schulcommission[31], den vier oberen lehrern des gymnasiums und dem lehrer der mathematik. auszer diesen ordentlichen mitgliedern der commission sollten aber auch alle übrigen lehrer des gymnasiums von den abiturienten jedesmal eingeladen und gebeten werden, der mündlichen prüfung beizuwohnen. auch stand es den vätern oder vaters stelle vertretenden männlichen angehörigen der examinanden frei, bei der mündlichen prüfung gegenwärtig zu sein. als examinatores ordinarii wirkten der director und die übrigen zur examinationscommission gehörigen lehrer, doch sollte 'nach vollendetem gewöhnlichen examen gefragt und gewartet werden, ob irgend einem andern mitgliede der examinationscommission noch eine befragung oder kurze prüfung des examinanden über irgend einen gegenstand des wissens beliebe'. dem entgegen setzte sich in Wolfenbüttel die prüfungscommission nur aus dem ephorus und den drei ersten lehrern, d. h. nach jetziger ausdrucksweise dem director und den beiden ersten lehrern der anstalt zusammen. dabei wird ausdrücklich bemerkt, dasz 'andere zeugen, als etwa aus dem herzogl. consistorium zutreten wollten, ohne höchste verordnung nicht zugelassen würden', so dasz also auch die lehrer, soweit sie nicht mitglieder der commission waren, von der mündlichen prüfung ausgeschlossen blieben. zwischen diesen beiden extremen halten die übrigen anstalten die mitte. in Blankenburg wurde das examen von dem geistlichen ephorus als vorsitzendem und den

---

sich abgedruckt bei Koldewey 'braunschweigische schulordnungen' II 574 f. sie stand, wie aus einem bei den acten der herzogl. oberschulcommission vorhandenen berichte des Blankenburger directors Müller vom 28 märz 1832 hervorgeht, schon michaelis 1825 in gebrauch. auszerdem findet sich bei den acten der herzogl. oberschulcommission, und zwar als beilage zu dem erwähnten berichte des directors Müller, eine erweiterte und in einzelnen punkten veränderte fassung derselben, die bei der nachfolgenden darstellung gleichfalls mit in betracht gezogen ist.

[30] die prüfungsordnung des gymnasiums zu Holzminden wurde michaelis 1826 in einem bei gelegenheit der einweihung des neuen schulgebäudes herausgegebenen programm veröffentlicht. sie findet sich bei Koldewey 'braunschweigische schulordnungen' II 575 f.

[31] zu dieser gehörten auszer dem director des gymnasiums der generalsuperintendent als ephorus der anstalt, der oberste herzogliche beamte und der bürgermeister der stadt Helmstedt.

fünf lehrern, welche in der prima unterrichteten, abgehalten, doch wurden auch die beiden übrigen gymnasiallehrer, sonst aber niemand, bei der mündlichen prüfung als zuhörer zugelassen. in Holzminden waren auszer dem ephorus die sämtlichen lehrer der anstalt an dem examen beteiligt. was endlich die stadt Braunschweig anlangt, so ist die zusammensetzung der prüfungscommission bei dem Catharineum sowohl wie bei dem Martineum nicht genau bekannt. als aber 1828 durch verschmelzung der beiden schulen mit dem realinstitut das gesamtgymnasium gebildet wurde, waren bei der mündlichen maturitätsprüfung der humanistischen abteilung desselben, des obergymnasiums, der geistliche und der weltliche ephorus sowie die sämtlichen lehrer der anstalt als stimmfähige mitglieder der commission zugegen, die prüfung selbst aber besorgte der director in gemeinschaft mit den betreffenden fachlehrern der ersten classe.[32]

Nicht geringer, als hinsichtlich der zusammensetzung der prüfungscommissionen, war die verschiedenheit in der einrichtung der prüfung selbst.

Schon die gegenstände der prüfung sind nicht überall genau dieselben, teils weil gewisse unterrichtsfächer an einigen anstalten entweder gar nicht, oder doch in den obersten classen nicht mehr gelehrt wurden, teils weil man das eine oder andere fach als weniger wichtig beiseite liesz. so blieb in Helmstedt, und anfangs auch in Blankenburg, die geographie, in Blankenburg das hebräische, dessen kenntnis sonst überall von den zukünftigen theologen gefordert wurde, unberücksichtigt. im englischen prüfte man nur in Holzminden und in Helmstedt, in der deutschen litteraturgeschichte nur in Helmstedt, und fertigkeit im bau deutscher, lateinischer und griechischer verse wurde nur im Catharineum bzw. im obergymnasium zu Braunschweig verlangt. dagegen werden für alle gymnasien als prüfungsgegenstände genannt: die deutsche, lateinische, griechische und französische sprache, die mathematik und die geschichte. ausgeschlossen waren überall die naturwissenschaften, welche in den braunschweigischen gymnasien zu jener zeit entweder überhaupt nicht oder doch nur in sehr beschränktem masze gelehrt wurden, und ebenso die auch in der preuszischen instruction von 1812 unberücksichtigt gebliebene religionslehre.

Um für die in frage kommenden unterrichtsfächer den kenntnisstand der examinanden festzustellen, begnügte sich das collegium Carolinum — und das ist das einzige, was über das prüfungsverfahren dieser anstalt bekannt wird[33] — mit der anfertigung schriftlicher arbeiten, während an den gymnasien des landes ausnahmslos der grundsatz anerkennung fand, dasz zu den schriftlichen

[32] vgl. die handschriftlich bei den acten der herzogl. oberschulcommission vorhandene denkschrift des directors Krüger vom 19 januar 1832 s. 34 f.

[33] denkschrift des directors Krüger s. 28.

leistungen als notwendige ergänzung noch eine mündliche prüfung hinzutreten müsse. wie freilich diese beiden teile des examens einzurichten seien, darüber herschte keineswegs eine, wenn auch nur einigermaszen befriedigende übereinstimmung.

Was zunächst die schriftliche prüfung betrifft, so zeigen sich zunächst sowohl hinsichtlich der zahl als auch in bezug auf die schwierigkeit der zu bearbeitenden aufgaben ganz auszerordentliche abweichungen.

Am weitesten giengen die forderungen des Catharineums zu Braunschweig. hier wurden verlangt: 1) ein deutscher aufsatz, 2) ein lateinischer aufsatz, 3) ein französischer aufsatz, bzw. ein französisches exercitium, 4) ein griechischer aufsatz, bzw. ein griechisches exercitium, 5) eine deutsche metrische übersetzung und ein lateinischer commentar zu einer nie vorher gelesenen stelle eines griechischen tragikers, 6) eine eigne kurze lateinische metrische composition über ein gegebenes thema, bzw. die blosze metrische übersetzung einer deutschen aufgabe, 7) eine kurze griechische metrische übersetzung eines deutschen aufgabestückes, 8) arithmetische aufgaben, 9) geometrische aufgaben, und endlich für die zukünftigen theologen noch 10) die hebräische übersetzung eines deutschen aufgabestückes. der urheber dieser übertriebenen anforderungen, der director Friedemann, ein auf der Meiszner fürstenschule gebildeter, eifriger und gelehrter, aber infolge seines unruhigen ehrgeizes und wegen des ihm vorschwebenden einseitig humanistischen bildungsideals hinsichtlich der wirklichen bildungsbedürfnisse und der durchschnittlichen leistungsfähigkeit der jugend verblendeter schulmann, nahm bei der schulreform des jahres 1828 die prüfungsordnung des Catharineums mit in das obergymnasium hinüber, verschärfte sie sogar noch, insofern er darin z. b. die möglichkeit, den griechischen und den französischen aufsatz durch ein exercitium zu ersetzen, gar nicht mehr erwähnt.[34]

Weit maszvoller, aber keineswegs übereinstimmend, waren die aufgaben, welche in den übrigen gymnasien des herzogtums den abiturienten gestellt wurden. in Wolfenbüttel hatten sie anzufertigen: 1) einen deutschen aufsatz, 2) einen lateinischen aufsatz oder auch die übersetzung des deutschen aufsatzes in das lateinische, 3) die übersetzung eines abschnittes aus einem schwereren griechischen schriftsteller in das deutsche unter hinzufügung der nötigen erläuterungen, 4) ein griechisches exercitium, 5) die übersetzung eines briefes, etwa von Gellert, oder eines geschichtlichen abschnittes aus dem deutschen in das französische, 6) die lösung einiger mathematischen aufgaben. in Helmstedt: 1) einen deutschen aufsatz,

[34] Friedemanns nachfolger im directorat des gesamtgymnasiums Krüger, den niemand des mangels an strenge beschuldigen kann, bezeichnet in der mehr erwähnten denkschrift manche von den anforderungen seines vorgängers als 'ganz eigentümliche', liesz auch hier und da eine milderung darin eintreten.

2) einen freien lateinischen aufsatz, 3) eine übersetzung aus dem deutschen in das griechische oder nach umständen aus dem griechischen in das deutsche, 4) die lösung einer geeigneten mathematischen aufgabe. in Holzminden: je einen aufsatz in deutscher, lateinischer, englischer und französischer sprache, aber keine mathematische arbeit. am wenigsten forderte man in Blankenburg; denn dort begnügte man sich anfangs mit einem deutschen aufsatze und einem lateinischen exercitium, wozu denn allerdings nach einiger zeit noch ein griechisches und ein französisches exercitium hinzukamen. die schriftliche lösung mathematischer aufgaben wurde am fusze des Harzes ebenso wenig wie am ufer der Weser verlangt.

Welches masz von kenntnissen und fertigkeiten man bei den schriftlichen arbeiten verlangte, wird in befriedigender weise nur von Wolfenbüttel, Helmstedt und Blankenburg bekannt. die Holzmindener ordnung und die des Catharineums, bzw. die des obergymnasiums zu Braunschweig geben darüber keine auskunft.

In Wolfenbüttel sollte der abiturient, um ein zeugnis der ersten classe erhalten zu können, durch seinen deutschen aufsatz 'sowohl eine genügende bildung seines verstandes und seiner phantasie, als auch seine gewandtheit im ausdruck beweisen'. daher reichte eine, wenngleich ausführliche erzählung nicht aus, sondern es muste ein gegenstand gewählt werden, 'welcher zur mehrseitigen beurteilung und logisch richtigen anordnung und darstellung der gedanken gelegenheit gibt'. der lateinische aufsatz, bzw. die übersetzung des deutschen aufsatzes in das lateinische sollte 'sprachrichtig und frei von germanismen' sein, das griechische exercitium 'frei von fehlern gegen orthographie, accent, etymologie und syntax', das französische exercitium 'sprachrichtig'. die übersetzung aus dem griechischen in das deutsche sollte beweisen, dasz der examinand 'auch schwerere schriftsteller in die deutsche sprache richtig und gut zu übertragen und durch die nötigen erläuterungen zu begründen fähig sei'. die schriftlich zu bearbeitenden mathematischen aufgaben aber sollten verschiedenen teilen der wissenschaft entnommen sein.

In Helmstedt verlangte man von den besseren abiturienten im deutschen 'einen nicht nur orthographisch und überhaupt grammatisch fehlerlosen, sondern auch logisch und stilistisch richtigen aufsatz über ein etwas schwierigeres und inhaltsreicheres thema'. der lateinische aufsatz sollte 'grammatisch richtig und stilistisch ziemlich gut' sein, das griechische exercitium, dem entweder ein deutscher oder ein lateinischer, nicht zu langer text zu grunde gelegt wurde, 'grammatische und accentologische richtigkeit' aufweisen, die lösung der mathematischen aufgabe endlich 'sicheres und klares verständnis der hauptsachen aus dem ganzen mathematischen schulcursus verraten'.

In Blankenburg endlich sollte das thema des deutschen aufsatzes 'mehr geeignet sein, die bildung des verstandes und des geschmackes des schülers, als den umfang seiner kenntnisse zu zeigen',

und nur diejenige arbeit die erste nummer erhalten, 'welche nach billigen forderungen das lob einer richtigen invention und disposition des stoffes, wie auch einer sprachrichtigen diction verdient'. für die lateinischen, griechischen und französischen exercitien verlangte man für ein zeugnis des ersten grades 'grammatische richtigkeit, wahl des meist angemessenen ausdrucks und beobachtung der bekannteren eigentümlichkeiten eines jeden idioms', für ein zeugnis des zweiten grades 'wenigstens grammatische richtigkeit'.

Wie in der zahl und in der schwierigkeit der aufgaben, so tritt auch hinsichtlich der bei der anfertigung der schriftlichen arbeiten gestatteten hilfsmittel eine nicht geringe verschiedenheit hervor. am strengsten war man in Holzminden; denn hier musten die vier aufsätze von den abiturienten 'nach einem ihnen aufzugebenden thema ohne alle weitern hilfsmittel' angefertigt werden, und auch am Catharineum und später am obergymnasium zu Braunschweig war, so lange Friedemann an der spitze dieser anstalten stand, der gebrauch von wörterbüchern und grammatiken, wie es scheint, völlig ausgeschlossen[35]; erst von Friedemanns nachfolger, dem professor Krüger, wurde in übereinstimmung mit dem hannoverschen reglement die benutzung von wörterbüchern ohne einschränkung zugelassen. nicht ganz so weit gieng man in Helmstedt, wo man für die lateinischen und griechischen arbeiten — eine französische aufgabe wurde dort nicht gestellt — alle weitern hilfsmittel oder andere beihilfe mit ausnahme eines lateinisch-deutschen und eines griechischen lexikons untersagte, für das griechische exercitium aber die 'vorzüglichsten vocabeln' den examinanden angab. in Wolfenbüttel war bei den lateinischen, griechischen und französischen arbeiten die hilfe eines wörterbuchs 'allenfalls' zulässig; bei dem griechischen exercitium wurde der gebrauch der grammatik ausdrücklich verboten, doch konnten 'die seltenern wörter und redensarten' den prüflingen mitgeteilt werden. von Blankenburg endlich heiszt es, 'dasz der gebrauch eines wörterbuchs erlaubt sei, nur nicht' — und das klingt sonderbar genug — 'bei der ausarbeitung des deutschen aufsatzes'.

Über die zeit, welche auf die anfertigung der einzelnen arbeiten an den verschiedenen anstalten bewilligt werden durfte, sind genaue nachrichten nicht erhalten, nur so viel wird bekannt, dasz man in diesem punkte sehr willkürlich verfuhr. im Catharineum verwendete man, wie es bei der menge der aufgaben nicht zu verwundern ist, mehr als 6 volle tage darauf, in Wolfenbüttel die 4 tage, welche damals aus anlasz der Braunschweiger messe schulfrei waren. in Blankenburg wurde den examinanden zur ausarbeitung einer aufgabe die zeit von 'höchstens' 8 stunden gestattet, doch durfte dieselbe bei dem deutschen aufsatze um 2 bis 4 stunden verlängert werden.

---

[35] man darf dieses schlieszen aus Friedemanns bemerkung in 'Seebodes archiv', jahrg. 1824, heft 4, s. 754, anm. 13.

Nicht ganz so schroff, wie bei den schriftlichen arbeiten, macht sich der unterschied zwischen den einzelnen gymnasien bei der mündlichen prüfung bemerkbar; immerhin war er auch hier noch grosz genug.

Im Catharineum und seit 1828 im obergymnasium zu Braunschweig legte man den abiturienten abschnitte aus lateinischen, griechischen, französischen schriftstellern, die zum teil in der schule vorher nicht gelesen waren, den theologen auch eine stelle des alten testaments, zur übersetzung vor und berücksichtigte auszerdem den mündlichen gebrauch der lateinischen, französischen (im obergymnasium auch der deutschen) sprache, sowie die kenntnisse in der geschichte und geographie. die mathematik liesz man in der mündlichen prüfung beiseite.

In Wolfenbüttel bezog sich das mündliche examen auf die lateinische, griechische und französische sprache, auf mathematik, geschichte und geographie, für die zukünftigen theologen auch auf das hebräische. hinsichtlich des lateinischen sollte der abiturient, welcher auf ein zeugnis der ersten classe anspruch machte, imstande sein, 'aus dem Tacitus nach einiger zeit zur vorbereitung, oder ohne diese aus dem Cicero, Livius, Vergil oder Horaz einen entweder in der schule gar nicht oder wenigstens seit einem jahre da nicht gelesenen abschnitt richtig und mit geschmack ins deutsche zu übersetzen, mit poesie und metrik nach maszgabe jener dichter bekannt sein, und die erforderlichen erläuterungen in lateinischer sprache geben'. im griechischen muste er 'einen in der schule entweder gar nicht oder binnen jahresfrist nicht erklärten abschnitt aus dem Xenophon oder einem nicht schwereren prosaiker, oder leichte dialoge aus dem Sophokles oder Euripides unvorbereitet richtig übersetzen, und dabei in antworten in lateinischer sprache beweisen, dasz er nicht nur im etymologischen teile der griechischen grammatik fest, sondern auch mit den allgemeinen regeln der griechischen syntax und metrik bekannt sei'. im französischen wurde gefordert, 'aus einem für prima sich eignenden schriftsteller einen seit einem jahre oder noch gar nicht gelesenen abschnitt richtig zu lesen und mit leichtigkeit zu übersetzen'. im hebräischen genügte 'eine richtige übersetzung und analyse eines historischen pensums'. zur tüchtigkeit in der mathematik rechnete man 'auszer der fertigkeit in den rechnungen des gemeinen lebens und der einsicht ihrer gründe, auch kenntnis der potenzen und wurzeln; der gleichungen des ersten und zweiten grades; der logarithmen; der geometrie, soweit sie in den sechs ersten büchern des Euklides nebst dem elften und zwölften vorgetragen ist; der ebenen trigonometrie und des gebrauchs der mathematischen tafeln'. in der geschichte beschränkte sich die prüfung darauf, festzustellen, 'ob der examinand sich auf dem felde der alten, mittleren und neueren geschichte gehörig zu orientieren wisse und die hauptdata ethnographisch und synchronistisch aufgefaszt habe'. in der geographie endlich sollte das examen 'mehr das allge-

meine als das specielle, zugleich aber auch statistik und staatengeschichte betreffen'.

In Helmstedt erstreckte sich die mündliche prüfung 'im allgemeinen auf alle gegenstände des öffentlichen unterrichts, besonders aber die alten sprachen, mit einschlusz der hebräischen für die theologie studierenden, auf geschichte und auf mathematik'. im lateinischen verlangte man von dem, der ein zeugnis ersten grades erhalten wollte, dasz er 'jeden schriftsteller mit ausnahme des Juvenalis, Persius, Tacitus und ähnlicher autoren und einzelner stellen in andern, ad aperturam im ganzen richtig und mit einiger gewandtheit übersetzte, die für die lesung der dichter nötige kenntnis der prosodik und metrik inne hätte, mit den hauptmomenten der römischen litteratur bekannt und imstande wäre, über einen leichten, der materie nach bekannten, etwa historischen gegenstand eine mündliche unterhaltung zu verstehen und selbst fortzuführen'. im griechischen muste er 'einen schriftsteller von der höhe der Homerischen Ilias oder Xenophons Memorabilia Socratis ad aperturam richtig übersetzen, kenntnis der vorzüglichsten syntaktischen regeln der griechischen grammatik verraten, mit der accentologie und dialectologie, sowie prosodik und metrik (mit ausnahme der melischen versarten in den chorsystemen der tragiker), auch mit den hauptmomenten der griechischen litteratur hinreichend bekannt sein'. hinsichtlich der mathematik wurde verlangt, dasz der examinand 'sicheres und klares verständnis der hauptsachen aus dem ganzen mathematischen schulcursus verriete'. in der geschichte sollte er 'die hauptsachen der allgemeinen geschichte nach zeit und folge der begebenheiten und personen genau und bestimmt anzugeben wissen'. auszerdem forderte man von einem maturus erster classe, dasz er 'einige bekanntschaft mit der deutschen litteratur', und dasz er 'in den auf dem gymnasium gelehrten ausländischen neueren sprachen — es waren französisch und englisch — gewandtheit im richtigen übersetzen eines schriftstellers mittlerer höhe zeige'. die theologen endlich sollten 'im hebräischen mit der ganzen flexion der verba und nomina (einige anomalien abgerechnet) und mit den hauptregeln der syntax, welche in einem historischen abschnitte ihre anwendung finden, wohl bekannt sein'.

In Blankenburg musten die abiturienten zunächst eine bereits gelesene stelle aus Cicero, Livius, Horaz, Vergil usw., aus Homer, Sophokles, Euripides, Xenophon, Plutarch usw., im französischen aus Idelers handbuche ins deutsche übersetzen, ohne dasz ihnen dabei zeit zur vorbereitung gestattet wurde; auszerdem noch einen vorher in der schule nicht gelesenen abschnitt aus denselben oder aus schriftstellern von gleicher schwierigkeit bzw. leichtigkeit, wobei ihnen jedoch eine etwa viertelstündige vorbereitung mit hilfe des lexikons zugestanden wurde. von der übersetzung verlangte man weniger geschmackvolle wendungen als wörtliche treue. die prüfung sollte sich dabei vorwiegend auf die sprachlichen, insbeson-

dere grammatischen kenntnisse der abiturienten richten, doch auch sacherklärungen, namentlich betreffs der archäologie, der antiquitäten, litterargeschichte der classiker und mythologie sollten nicht ausgeschlossen sein. bei der erklärung der schriftsteller wurden die examinanden veranlaszt, ihre fertigkeit im lateinischen und französischen sprechen zu zeigen. bei den dichtern erkundigte man sich auch nach der kenntnis des metrums, doch nicht bei den chören der griechischen tragiker. in der mathematik erforschte man 'die kenntnisse der abiturienten in den in der schule vorgetragenen teilen derselben, nemlich in der geometrie, arithmetik und algebra, den umständen nach auch in der trigonometrie, insoweit diese disciplinen in den beiden ersten bänden des lehrbuches von Lorenz abgehandelt sind'. in der geschichte und geographie wurden 'thatsachen beliebiger perioden aus der alten, mittleren und neuen geschichte abgefragt, mit beständiger rücksicht auf chronologie und geographie (alte und neue). man erwartete eine klare übersicht der begebenheiten auf dem ganzen felde der geschichte, und zuweilen gieng die prüfung auch in das detail derselben ein'. im hebräischen wurde, wie schon bemerkt, mündlich ebenso wenig wie schriftlich geprüft.

In Holzminden endlich trat bei der mündlichen prüfung zu den alten sprachen, dem französischen und hebräischen, der geschichte, geographie und mathematik auch noch das englische hinzu. jeder abiturient muste 'eine von ihm entweder nie oder doch nicht seit einem jahre in der schule gelesene stelle aus einem lateinischen dichter und prosaiker, aus einem griechischen dichter und prosaiker, aus einem englischen und einem französischen dichter und prosaiker, und die theologen auch eine stelle aus dem hebräischen alten testament übersetzen, ohne dasz der examinierende lehrer ihnen dabei im geringsten zur hand gieng. die pensa dazu wurden eine kurze zeit vor dem anfange des examens von dem director aufgegeben, in dessen gegenwart sie jene zeit zur vorbereitung, jedoch ohne alle hilfsmittel, verwenden konnten'. das masz der in der geschichte, geographie und mathematik verlangten kenntnisse wird nicht näher angegeben. aus der geschichte muste ein kurzer abschnitt lateinisch unvorbereitet vorgetragen werden.

Bei der entscheidung der frage, ob ein abiturient für reif oder für unreif zu erklären sei, wurden bei allen gymnasien ohne unterschied, abgesehen von der sittlichen reife, einzig und allein die ergebnisse der schriftlichen und mündlichen prüfung, nicht aber die früheren leistungen und censuren desselben in betracht gezogen. denen, welche die prüfung bestanden hatten, wurde bei ihrem abgange von der schule ein schriftliches zeugnis der reife ausgestellt. ein besonderes zeugnis der unreife für die, welche den an sie gestellten anforderungen nicht entsprochen hatten, wird nur in den prüfungsordnungen der gymnasien zu Wolfenbüttel, Helmstedt und zu Holzminden erwähnt. in Blankenburg erhielten diese unglücklichen, wenn sie es wünschten, 'den umständen gemäsz' ein zeugnis des

fleiszes und der sitten, das, wie es scheint, über den miserfolg bei der prüfung stillschweigend hinweggieng. der director Friedemann zu Braunschweig freilich kannte solche edle menschenfreundlichkeit nicht. 'allen abgehenden', so sagt er in der verfassung des gesamtgymnasiums, 'in- und ausländern, wird in den zeugnissen ausdrücklich bemerkt, ob sie unserer maturitätsprüfung sich unterzogen und den cursus der ersten classe absolviert haben'.[36]

Die zeugnisse der reife stimmten bei den sämtlichen gymnasien insofern überein, als die tüchtigkeit für die akademischen studien darin nicht blosz einfach als vorhanden bescheinigt, sondern nach gewissen graden unterschieden bezeichnet wurde; aber in der art und bezeichnung dieser abstufung wich jede einzelne anstalt von allen andern ab. im Catharineum und später im obergymnasium zu Braunschweig waren die prädicate über das ergebnis der prüfung dreifach: n. I vorzüglich, n. II gut, n. III genügend, und jedes prädicat hatte noch die beiden unterabteilungen a und b. das Martineum verfügte, wie aus einigen programmen desselben hervorgeht[37], anfangs über vier grade, unterschied aber bald nur noch zwischen zeugnissen des ersten und des zweiten grades, wobei dann aber der erste grad in drei abstufungen zerlegt wurde. in Wolfenbüttel und in Helmstedt hatte man, ebenso wie es zu jener zeit in Preuszen der fall war, für die, welche die prüfung bestanden hatten, zwei zeugnisgrade, je nachdem die abiturienten für unbedingt tüchtig, oder nur für bedingt tüchtig befunden waren; aber während in Wolfenbüttel das zeugnis der ersten classe in zwei abstufungen zerfiel und auch bei dem der zweiten classe mehrere unterabteilungen gemacht werden durften, war in Helmstedt, genau nach preuszischem muster, eine fernere sonderung sowohl bei dem testimonium maturitatis absolutae als auch bei dem testimonium maturitatis hypotheticae unzulässig. in Blankenburg endlich und in Holzminden gab es, ebenso wie im Catharineum zu Braunschweig für die maturi drei verschiedene grade, aber dieselben wurden nicht, wie es dort geschah, in die abstufungen a und b zerlegt. damit aber Blankenburg und Holzminden trotz ihrer übereinstimmung in dieser hinsicht doch auch wieder jedes seine besondere eigentümlichkeit aufrecht erhalten möchte, bediente man sich dort zur bezeichnung der drei stufen der ausdrücke: 'vorzüglich, wohlbestanden, bestanden', hier der prädicate: 'völlig reif, reif, bedingt reif'.

Über die grundsätze, nach denen man bei der zuerkennung der einzelnen zeugnisgrade verfuhr, ermöglicht die prüfungsordnung des gymnasiums zu Holzminden überhaupt keine deutliche vorstellung. von dem Catharineum wird wenigstens so viel bekannt, dasz dort grammatische schnitzer im lateini-

---

[36] vgl. Koldewey 'braunschweigische schulordnungen' I 499.
[37] vgl. die in der stadtbibliothek zu Braunschweig vorhandenen programme des Martineums von mich. 1824, ostern 1825 u. mich. 1825.

schen aufsatze von nr. 1 sowohl wie von nr. 2 ausschlossen, und dasz derjenige, welcher statt des aufsatzes im griechischen und französischen blosz ein exercitium, oder statt der eignen lateinischen metrischen composition über ein gegebenes thema die blosze metrische übersetzung einer deutschen aufgabe lieferte, gleichfalls die erste nummer nicht erhalten konnte. dagegen geben die prüfungsordnungen von Wolfenbüttel, Helmstedt und Blankenburg über die in rede stehende frage ausführliche auskunft.

In Wolfenbüttel erhielt, wer in allen fächern etwas vorzügliches leistete, ein zeugnis erster classe mit auszeichnung; dahingegen die zweite stufe des ersten grades, wer 'mangelhaftigkeit der kenntnisse in dem einen oder andern fache durch vorzüglichkeit in den übrigen aufwog'. ein zeugnis der zweiten classe oder der bedingten reife in einer der verschiedenen abstufungen wurde demjenigen zu teil, welcher 'zwar in der schriftlichen darstellung seiner gedanken in der deutschen sprache die für die facultätswissenschaften erforderliche urteilskraft und fertigkeit bewies, aber von den alten sprachen, unter denen für die zweite classe die lateinische unerläszlich sein sollte, der mathematik, geschichte und geographie das eine oder das andere fach versäumt hatte, ohne in den übrigen fächern hervorzustechen. für unreif erklärte man erst den, der 'weder in den alten sprachen noch in den genannten wissenschaften etwas genügendes leistete'. vermochte ein solcher aber wenigstens eine vorzügliche fertigkeit nachzuweisen, 'in französischer und deutscher sprache auch schriftlich seine gedanken logisch richtig und gut darzustellen, 'so konnte er auch dann noch, wenn auch kein allgemein gültiges, so doch ein für das studium des cameralfaches ausreichendes zeugnis erhalten.

Ähnlich, aber doch nicht genau so, verfuhr man in Helmstedt. wer dort in allen fächern den ansprüchen vollständig genügte, erhielt das zeugnis des ersten grades, während der zweite grad, die bedingte reife, demjenigen zugesprochen wurde, welcher 'zwar in mehreren gegenständen, besonders im deutschen, im lateinischen und in der mathematik die geforderten kenntnisse und fertigkeiten besasz, in den übrigen aber zurückgeblieben war, und namentlich, wer bei genügender kenntnis in den wissenschaften und neuern sprachen gar keine oder nicht hinreichende fortschritte in den alten sprachen gemacht hatte, oder umgekehrt, wer bei genügender kenntnis und fertigkeit in den alten sprachen in den wissenschaften, besonders in der geschichte und mathematik, zurückgeblieben war'. das zeugnis dritten grades endlich, das testimonium immaturitatis, erhielt, 'wer in keinem oder nur in einem einzelnen der prüfungsfächer etwas den forderungen genügendes leisten konnte'. einem solchen sollte es frei stehen, sich nach einem halben oder ganzen jahre von neuem zum maturitätsexamen zu melden.

Wiederum anders in Blankenburg. wenn dort über die einzelnen schriftlichen arbeiten und über die einzelnen mündlichen

leistungen die urteile festgestellt waren, so wurden die prädicate zusammengezogen, und 'daraus wurde das resultat dergestalt gezogen, dasz der abiturient, welcher in den meisten gegenständen vorzüglich bestanden war, das zeugnis nr. I, welcher in den meisten wohl bestanden war, das zeugnis nr. II erhielt usw.'. für die erlangung des ersten und des zweiten grades war es erforderlich, dasz der abiturient wenigstens in den beiden alten sprachen und in der mathematik das prädicat vorzüglich bzw. gut erhalten hatte, und der dritte grad durfte keinem mehr erteilt werden, wenn er nicht 'wenigstens in einer alten und in der deutschen sprache wohl bestanden war'.

Die form und fassung der zeugnisse war, wie es ja auch unter den obwaltenden verhältnissen nicht anders sein konnte, sehr verschieden. als eine vielleicht ganz einzig in ihrer art dastehende einrichtung wird man die für Holzminden vorgeschriebene ausfertigung der zeugnisse ansehen müssen. dort erhielt jeder examinierte 1. ein zeugnis, worin der stand seiner kenntnisse durch eins der schon erwähnten prädicate bezeichnet, und dem eine beurteilung seiner sittlichen reife beigefügt war; 2. 'als belege dazu: a) einen auszug aus dem prüfungsprotocolle, worin jeder einzelne gegenstand der prüfung aufgeführt, und die art, wie sich der examinierte dabei gezeigt hatte, durch die ausdrücke: «vorzüglich, gut, genügend, ziemlich, ungenügend» bezeichnet war; b) die von ihm verfertigten probearbeiten, auf jeder seite durch des directors namensunterschrift beglaubigt, und am ende mit dem urteile des lehrers, der sie durchgesehen hat, versehen'.

Besonders merkwürdig ist die willkür, welche die einzelnen anstalten sich bei der unterzeichnung der maturitätszeugnisse erlaubten. in dieser hinsicht enthält die verordnung vom 21 october 1823 in § 4 die ganz bestimmte weisung, dasz die zeugnisse von dem director des betreffenden gymnasiums und zweien ordentlichen lehrern unterschrieben sein sollten. aber nur in Holzminden kehrte man sich daran. am Catharineum und später am obergymnasium zu Braunschweig wurden dieselben allein vom director der anstalt, in Helmstedt von dem ephorus und dem director im namen der schulcommission, in Wolfenbüttel und Blankenburg von den sämtlichen mitgliedern der prüfungscommission (ephorus, director und zwei bzw. vier lehrern) unterschrieben. man begreift in der that nicht, wie trotz solcher abweichungen von einer ganz unmisverständlichen gesetzlichen vorschrift die zeugnisse von den behörden unbeanstandet als gültig anerkannt wurden.

Auszer den bislang angeführten verschiedenheiten lieszen sich noch manche andere anführen, so z. b. hinsichtlich des termins der meldung zu der prüfung, der entscheidung über die zu stellenden aufgaben, der überwachung der abiturienten bei der anfertigung der arbeiten u. dergl.; aber was mitgeteilt ist, reicht vollständig aus, um einen einblick in die uner-

freuliche und in mehr als einer hinsicht nachteilige zerfahrenheit der prüfungsverhältnisse einer zeit zu gewähren, die man auch heute noch so vielfach als die 'gute' preisen hört. noch gesteigert wurde das wirrsal, nachdem 1829 auch in Hannover die maturitätsprüfungen angeordnet worden waren. denn nun erhielten im folgenden jahre das collegium Carolinum und das gymnasium zu Holzminden, welche zahlreiche Hannoveraner zu ihren schülern zählten, die erlaubnis, die abgehenden hannoverschen landeskinder nach den vorschriften der hannoverschen instruction vom 30 november 1829 zu prüfen.[38] am collegium Carolinum standen infolgedessen fortan zwei prüfungsordnungen in gebrauch; das Holzmindener gymnasium aber erbat und erhielt von der behörde die erlaubnis, neben den Hannoveranern nun gleich auch seine braunschweigischen schüler nach dem prüfungsreglement des nachbarstaats zu examinieren. das war sehr verständig. denn schüler, die neben einander auf derselben schulbank gesessen, nach einem zwiefachen masze zu beurteilen, würde nicht blosz zeitraubend und unbequem gewesen sein, sondern auch lähmend und verwirrend auf den gesamten unterrichtsbetrieb zurückgewirkt haben.

Der erste, welcher dieser willkür und zerfahrenheit mit ernst entgegenzutreten versuchte, war der durch seine ausgabe der Horazischen satiren und episteln noch heute bekannte director des gesamtgymnasiums, professor, später oberschulrat Krüger. derselbe richtete unter dem 19 januar 1832 an das herzogliche staatsministerium eine ausführliche denkschrift, in der er auf die vorhandenen ungleichheiten in dem verfahren bei den reifeprüfungen und in den an die schüler gestellten anforderungen hinwies, die einführung einer einheitlichen prüfungsordnung, womöglich in engem anschlusz an die hannoversche instruction, beantragte, dabei auch andeutete, dasz die anstalten, welche vermöge ihrer unzulänglichen ausstattung nicht das nötige zu leisten vermöchten, entweder in ihren lehrkräften gehoben oder zu progymnasien herabgedrückt werden müsten, schlieszlich auch die notwendigkeit, nicht blosz die bewerber um beneficien, sondern überhaupt alle zukünftigen staats- und kirchendiener vor ihrem abgange zur universität einem examen zu unterwerfen, wenn auch in recht vorsichtigen ausdrücken, so doch mit entschiedenheit hervorhob.

Höchsten orts fanden Krügers ausführungen wohlwollende aufnahme, so dasz schon unter dem 22 desselben monats das herzogliche consistorium zu einer begutachtung seines antrages aufgefordert wurde. der darauf unter dem 11 februar 1832 erfolgte bericht dieser behörde ist bezeichnend für die stellung, welche dieselbe zu den in rede stehenden fragen einnahm.

Die richtigkeit der von Krüger vorgebrachten thatsachen wird in dem berichte des consistoriums anerkannt, aber das gewicht, das

[38] vgl. Krüger 'abiturientenprüfungen' s. 11 anmerkung.

den vorhandenen abweichungen beizumessen sei, erscheint der geistlichen behörde doch nicht so bedeutend wie dem praktischen schulmanne. sie ist der meinung, dasz die maturitätsprüfungen auf sämtlichen braunschweigischen gymnasien 'auf eine zwar nicht völlig gleiche, aber doch im wesentlichen nicht verschiedene und dem für die königlich preuszischen oder hannöverschen gymnasien angeordneten verfahren sich annähernde weise' abgehalten würden. den erlasz einer einheitlichen prüfungsordnung habe sie demgemäsz auch bislang nicht für notwendig erachtet, zumal auch 'bei der genauesten und speciellsten vorschrift die beurteilung der schüler dennoch auf den verschiedenen gymnasien nach der eigentümlichkeit der examinatoren sehr verschieden ausfallen werde'. den versuch freilich, solcher ungleichheit der beurteilung, etwa durch die entsendung eines regierungscommissars, entgegenzuwirken, hatte die hohe behörde noch nicht gemacht, vielmehr bei den überspannten anforderungen, wie sie z. b. am Catharineum bzw. am obergymnasium zu Braunschweig, und anderseits bei den bescheidenen ansprüchen, wie sie z. b. in Blankenburg an die abiturienten gestellt wurden, dieselbe wohlwollende neutralität inne gehalten. dabei war sie von der nützlichkeit der abgangsprüfungen überzeugt. 'wenn auch der zweck', so heiszt es in dem berichte, 'solche jünglinge, denen es an talenten und kenntnissen gebricht, von dem studio der höhern wissenschaften auf universitäten zurückzubehalten, nicht völlig erreicht werden mag, so erhalten die schüler der gymnasien doch durch die bestehende prüfung einen kräftig wirksamen antrieb, den schulunterricht sorgfältig zu benutzen und, namentlich in der letzten zeit vor ihrem abgange zu der universität, durch angestrengten fleisz und eifrige wiederholung des genossenen schulunterrichts auf die prüfung sich vorzubereiten und eben dadurch zum abgange auf die universität sich tüchtig zu machen'. und da nun ferner das consistorium nicht daran zweifelte, 'dasz an jedes gymnasium, obgleich sie nicht alle mit gleichen hilfsmitteln zur erreichung ihres zweckes ausgestattet seien, gleiche forderungen gemacht werden müsten', so schien es ihm 'ebenso wenig bedenklich als schwierig, eine allgemeine vorschrift für die maturitätsprüfungen aufzustellen', fand auch nichts dagegen zu erinnern, dasz die hannoversche instruction 'mit einigen nicht wesentlichen modificationen den hiesigen gymnasien als leitende norm vorgeschrieben würde'. darüber, dasz dabei dann auch das abiturientenexamen zu einer vorbedingung für die spätern staatsprüfungen zu machen sei, geht der bericht stillschweigend hinweg, doch läszt sich nach dem ganzen inhalt desselben nicht daran zweifeln, dasz die behörde die bisherige 'observanz' für ausreichend hielt. dasz diese 'observanz' denen, die keine neigung hatten, sich dem examen zu unterziehen, noch manche hinterthür offen liesz, dasz insbesondere diejenigen jungen leute, welche auf auswärtigen schulen oder durch privatunterricht ihre vorbildung zu den akademischen studien erhielten, thatsächlich in nicht seltenen fällen auch ohne ein

eigentliches maturitätszeugnis den hochschulen zueilten, wurde dabei nicht weiter erörtert.

Kaum hatte das consistorium seinen bericht an die staatsregierung abgesendet, so erhielt es bereits unter dem 18 februar 1832 den auftrag, 'um die erforderliche gleichförmigkeit bei dem prüfungsverfahren vorzubereiten', das nötige zu veranlassen, und erliesz infolgedessen unter dem 25 februar an alle vorsteher der gymnasien die aufforderung: 'sowohl über die äuszere, als über die innere einrichtung des examens, namentlich über die gegenstände der schriftlichen und mündlichen prüfung, die bei den prüfungsarbeiten gestatteten hilfsmittel und die dazu bestimmte zeit, sowie über die abstufungen der zeugnisse sich zu äuszern und das eingeführte prüfungsverfahren durch gründe zu rechtfertigen, zugleich auch hinzuzufügen, inwiefern die erfahrung die zweckmäszigkeit desselben bewährt habe und zu welchen wünschen und vorschlägen hinsichtlich der künftigen einrichtung der maturitätsprüfungen sie sich etwa veranlaszt sähen'. hinsichtlich dieser vorschläge wurden die directoren angewiesen, auf die preuszische und die hannoversche prüfungsinstruction besonders rücksicht zu nehmen, und sich darüber zu äuszern, inwiefern sie die eine oder die andere, etwa mit einigen abänderungen, auf die verhältnisse der unter ihrer leitung stehenden gymnasien anwendbar fänden'.

Damit war, so schien es, zu der baldigen herbeiführung eines einheitlichen verfahrens bei den maturitätsprüfungen der wesentlichste schritt gethan. aber es scheint auch nur so; denn noch volle 29 jahre, nahezu ein menschenalter, vergiengen, ehe die braunschweigischen gymnasien durch das regulativ vom 7 september 1861[39] hinsichtlich des abiturientenexamens gleiche grundsätze zu befolgen gezwungen wurden.

Den gründen dieser verzögerung und dem gange der langwierigen, oft stockenden, dann aber von neuem wieder aufgenommenen verhandlungen nachzugehen, wäre nicht ohne interesse. aber eine derartige darstellung würde aus dem rahmen der vorliegenden arbeit heraustreten, und auszerdem musz es aus naheliegenden gründen bedenklich erscheinen, vorgänge, die noch so wenig weit zurückliegen, einer öffentlichen besprechung zu unterziehen. nur so viel möge hervorgehoben werden, dasz der hauptsächlichste grund, welcher dem erlasz einer allgemein gültigen prüfungsordnung im wege stand, in der eigentümlichen stellung zu suchen ist, welche die humanistische abteilung des collegium Carolinum zu den gymnasien des herzogtums einnahm. es war eine durchaus begründete befürchtung, dasz diese einstmals blühende, aber schon seit längerer zeit in die veränderten verhältnisse nicht mehr recht hineinpassende anstalt, wenn auch sie in wirklich sachgemäszer weise der gemeinsamen

[39] abgedruckt in der gesetz- und verordnungssammlung jahrgang 1861 n. 55.

prüfungsordnung unterstellt worden wäre, einen schweren schlag, wenn nicht gar den todesstosz erlitten haben würde. kein wunder, dasz die freunde derselben auf alle weise ein solches unglück von ihr abzuwenden bemüht waren. jedenfalls wird man es nicht als einen bloszen zufall ansehen dürfen, dasz die einführung des regulativs von 1861 mit der aufhebung der humanistischen abteilung des collegium Carolinum zeitlich fast genau zusammenfällt.

Inzwischen suchten denn die einzelnen gymnasien den mängeln, welche ihren ursprünglichen reifeprüfungsordnungen anhafteten, nach bester einsicht abzuhelfen, erhielten auch für ihre abänderungsmaszregeln, so weit ersichtlich, stets die zustimmung des herzoglichen consistoriums. dabei trat denn allerdings sowohl in den grundzügen des verfahrens als auch hinsichtlich des maszes der anforderungen mehr und mehr eine gewisse annäherung ein; aber an einer wirklichen übereinstimmung fehlte doch viel, und insbesondere war es zu der zeit, als der verfasser dieser zeilen noch eins der braunschweigischen gymnasien als schüler besuchte, ein öffentliches geheimnis, dasz die gleichen zeugnisgrade der verschiedenen anstalten keineswegs als gleichwertig anzusehen seien. liebevolle eltern aber schickten ihre söhne, wenn ihnen die prüfungscommission der von denselben besuchten anstalt als zu streng erschien, nicht selten auf eine andere, wo der vox populi zufolge das 'durchkommen' sich leichter bewerkstelligen liesz.

Auch in bezug auf die tragweite des abiturientenexamens hatte sich vor erlasz des regulativs von 1861 bereits ein sehr bemerkenswerter umschwung vollzogen, insofern die verschiedenen behörden des landes, welche die prüfungen für den staats- und kirchendienst abzuhalten hatten, sich dazu entschlossen, von den candidaten ebenso, wie es in Hannover schon seit 1829, in Preuszen seit 1834 der fall war, die vorlegung eines maturitätszeugnisses zu verlangen. für die philologen gewann eine solche bestimmung bereits 1839[40], für die mediciner 1844[41], für die theologen im januar 1861[42], für die juristen im april desselben jahres[43] gesetzliche kraft, für letztere allerdings noch unter dem ausdrücklichen vorbehalt der möglichkeit einer

[40] durch das 'reglement, die prüfung der candidaten des höheren schulamts betreffend, d. d. Braunschweig, den 10 januar 1839', abgedr. in der gesetz- und verordnungssammlung jahrg. 1839 nr. 2.

[41] durch 'die bekanntmachung des herzoglichen obersanitätscollegii, die beibringung eines maturitätszeugnisses vor der, den candidaten der medicin nachzulassenden staatsprüfung betreffend, d. d. Braunschweig, den 14 mai 1844', abgedr. in der gesetz- und verordnungssammlung jahrg. 1844 nr. 29.

[42] durch das 'ausschreiben des herzoglichen consistoriums vom 2 januar 1861, betreffend die prüfung, die beschäftigung und beaufsichtigung der candidaten der theologie und des predigtamts'.

[43] durch das 'gesetz, die ergänzung des gesetzes vom 5 märz 1850, die errichtung einer commission zur prüfung der candidaten der rechte usw. betreffend, d. d. Braunschweig, den 10 april 1861', abgedr. in der gesetz- und verordnungssammlung jahrg. 1861 nr. 22.

landesherrlichen dispensation. so war es denn im grunde nichts weiter als die zusammenfassende bestätigung schon vorhandener gesetzlicher bestimmungen, wenn in dem regulativ vom 7 september 1861 die 'erwartung' ausgesprochen wird, 'dasz der reifeprüfung alle diejenigen inländer sich unterziehen werden, welche behufs eines facultätsstudiums zur universität übergehen und entweder zu diesem zwecke eine unterstützung aus öffentlichen mitteln, oder demnächst eine anstellung in solchen staats- oder kirchenämtern des inlandes zu erhalten wünschen, welche ein derartiges studium voraussetzen'.

Braunschweig. Friedrich Koldewey.

(45.)

DIE LATEINISCHE SCHULE ZU MEMMINGEN VON 1564—1592.

(fortsetzung.)

Viertes capitel.

Brotneid.

Dasz Lang nicht etwa aus gutmütigkeit die zuchtlosigkeit geradezu groszgezogen, darüber belehren uns die ereignisse des darauffolgenden jahres. zu deren verständnis musz vorausgeschickt werden, dasz in den letzten schuljahren die anstalt einen ungeahnten zuwachs von schülern erhalten hatte. es waren nemlich 1584 in Augsburg unter den Evangelischen glaubensstreitigkeiten ausgebrochen. den lehrern an der schule zu Sanct Anna, mit der seit 1580 das heute noch bestehende collegium verbunden war, liesz im verlauf derselben der rat den befehl zustellen, nur nach der Augsburger confession und der apologie unterricht in der religion zu erteilen und die concordienformel nicht als symbolische schrift zu betrachten.[29]

Die folge war, dasz verschiedene lehrer, darunter der verdiente leiter des collegiums, senior dr. Müller, die stadt verlieszen.[30] die dadurch verursachten störungen im unterricht veranlaszten viele eltern ihre kinder an die (damals noch nicht verrufene) Memminger schule zu schicken. der gröste teil fand aufnahme im hause Langs, ein kleinerer bei dem präceptor Wissmiller, dem bei seinem amtsantritt die erlaubnis zur annahme von kostgängern gegeben war, 'doch mer nit dann ein tischlin'. (wie grosz dasselbe war, wird nirgends erwähnt.)[31]

Dasz die freude 'deren so die schuol gern jnn flore sechen', nicht lange daure, 'hatt auss anstifften dess bösen feindts ein zwie-

---

[29] vgl. Baumann in der ztschr. des hist. vereins für Schwaben 1875, II 116.

[30] Mezger im jahresbericht des St. Annagymnasiums 1842.

[31] das folgende ist aus lit. B—E des fasc. 4 zusammengestellt.

facher vnrath darzuo geschlagen'. der erste war die übermäszige nachsicht Langs gegen diese Augsburger 'jnn studieren, wanndel vnnd sitten' zumal 'wann die elltern oder jungen sich vernemmen lassen, sy wöllen bey dem studieren nit beharren, sonnder mehr ein wenig durch die schuol lauffen'. es war also die reine habsucht, die ihn zu solchem thun veranlaszte. wie dabei die disciplin litt, haben wir im vorigen capitel gesehen; die knaben wurden aber, weil er sie gegen die präceptoren in schutz nahm, so 'halsstarckh', dasz sie nicht blosz gegen diese sich stellten, sondern 'jme costherrn selbst sampt seiner haussfrawen sollchen trutz, hohn vnnd schmach bewisen, dasz es ein schimpf vnnd spott'. zuletzt hörten sie nicht einmal mehr auf die mahnungen der visitatoren.

Wie es Lang nur um möglichst viel einnahme zu thun war, geht auch daraus hervor, dasz bei einer untersuchung infolge angestellter klage seitens einiger knaben sich herausstellte, 'das jnen etwas schlecht sied- vnnd bratfleysch[32], auch desselben zuo wenig auffgesetzt vnnd vngleych vnder sie khomen seye'.

Da es nun aber bei Wissmiller in jeder hinsicht besser bestellt war, so erwachte bei verschiedenen eltern der wunsch, diesem ihre kinder anzuvertrauen. W. sträubte sich lange gegen die in diesem sinn an ihn gerichteten ansuchen, um nicht in conflict mit seinem vorstand zu kommen, der sogar 'vermeint, die costgännger sollten jm . . allein zuokhommen'. 'demnach jch aber gesechen, das er . . etliche meiner knaben begert zu sich zu ziehen, jn dem er sich gegen die jrigen vernemen lassen, wie sy mer lehrneten, wan sy gar bey jme weren, dann sy zuuor gelernet vnd also einen meiner knaben zu sich gebracht vnnd angenommen, da hab ich auch seithero, da ich . . zween knaben halben von den jrigen ordenlicher weiss darumben ersucht vnd gebetten worden, dieselben an zu nemen mir verner kein bedencken gemacht'.

Daraus entspann sich 'der annder vnrath'. denn von da an meldeten sich immer mehr schüler von Lang ab und wenn sie bei Wissmüller nicht ankommen konnten, verlieszen sie die schule ganz. um nun aber zu verhüten, dasz diese 'in abgang komme', bewilligten die schulherren in gemeinschaft mit den geheimen räten 'jnn gehaim vnnd stille' auf schriftliches und mündliches anhalten verschiedener eltern dem W. die erweiterung seiner pension. den letzten ausschlag bei diesem beschlusz hatte W. dadurch gegeben, dasz er seinen sämtlichen kostgängern kündigte. diese wären dann genötigt gewesen zu L. überzutreten oder abzugehen. die schulräte erwogen aber, dasz es nicht wohl angehe, 'fremde vnnd haimische an ein einzig ort mit jren jungen zu weisen vnnd zu binden'.

Mit dem neuen schuljahr traten infolge dieser entschlieszung viel mehr knaben bei W. ein als bei Lang, dessen unwille jetzt keine

---

[32] vgl. Uhland 'Döffinger schlacht' str. 18 v. 4 'das wölflein holt sich kochfleisch'.

grenzen mehr kannte. diesen hatten besonders die in seine classe kommenden kostgänger W.s zu fühlen. so schlug er einen Ulmer, Ehinger, weil er eine griechische lection nicht auswendig wuste, derart mit fäusten, 'das es gnug wo nit zuuil.' das erfuhr von einem durchreisenden mitschüler 'sein anheri dr. Ehinger', der sich sogleich durch 'einen fürnemmen mann' zu Memmingen bei den schulherren darüber beschweren liesz. ja, der vater schrieb an W., er solle 'ietzunder den knaben ... ein weiler daheim behalten' oder zu ihm in seine classe nehmen.

Einen andern jungen, Christoph Hurtter, den sein vormund aus Langs haus zu Wissmüller gebracht hatte, schalt dieser vor den übrigen 'ein verlogenen läcker, der sich ab seiner conuict gelogen vnnd gstolen vñnd mit lügen vnnd unwarheit ab seiner schuol gebracht', ja er verstieg sich zu der schmähung, 'es seyen alle die ienige, die jme dazu geratten vnd gholffen, nit besser dan Er'. er rief ihn von da an gar nicht mehr auf, 'ab welchem allem er (Hurtter) ein sollichen vnlust vnd verdruss gefasset, das man jn nit mehr jn die schuol bringen khan, sonder seinethalben auff andere weg bedacht sein muoss.'

Aber auch auf andere weise wollte L. seinem convict wieder aufhelfen. als er einmal erfuhr, eine Augsburger familie habe wegen kosthauswechsels durch den patricier Jakob Grimmel mit W. verhandeln lassen, 'jst er vnd sein hausfraw zum Grimmel gloffen vnd zum aller höchsten gebetten, vnd er der herr L. sogar den knaben selber vmb verzeihung gebetten.' L. sprengte noch dazu aus, wenn auch W. jetzt keine einschränkung mehr auferlegt sei, so 'sei es doch der Herren wil vnd meinung nit das W. die vile knaben hab, sonnder sechen vil lieber das man die knaben zu jm jn die kost thüe'.

Auch der superintendent Johannes Lang secundierte ihm dabei wacker, indem er öffentlich erklärte, dadurch, dasz seinem bruder abbruch geschehe, komme die schule herunter.

Man kann es unter solchen umständen W. nicht verdenken, wenn er sich mit einer beschwerde an die schulherren wendete und um deren schutz bat. dieselbe umfaszt drei zusammengeheftete foliobogen (die zwei letzten seiten sind leer) und wurde am 17 juli 1590 in der 'Schuolpfleg' verlesen. die herren berieten lange, 'wellichermassen wir die sachen fürnemen möchten, damit der vnwill vnnd verbitterung zwischen jnen beeden nit mehr auffgeblassen wirde'. endlich kamen sie zu dem beschlusz, zu der nächsten sitzung L. und das lehrercollegium zu laden und 'neben andern sachen, so die schuol vnnd die praeceptores jnn gemein betreffen' auch L. zur verantwortung zu ziehen, doch 'zuo dem intent, dasz herr Mag. D. L. jnn dem gefasten argkhwon nit gesterckht, alls kemen die klagen alle von dem W. heer, sonnder jme die rechnung machen muesste, alls weren sy denn schuolherren jnn annder weg fürkomen'. die anwesenden wurden zur geheimhaltung verpflichtet.

Lang war es bei der sache selbst nicht recht geheuer; es erschien deshalb am andern tag sein bruder bei den 'Steuerherren'[33], 'wöll sy beede bedunckhen, als wöllten die schuolherren, bey jnen fürgebrachte sachen, für einen ersamen rath bringen'. sein bruder wisse nichts von diesem seinem besuch; er persönlich bitte, die schulherren möchten die sachen 'selbst doch vnverzigenlich' entscheiden, 'damit er vnnd sein bruoder an vorhabennder badenfahrt nit gehindert wurden vnnd dieselbige mit desto ringerm[34] gemiet verrichten könndten'. vor austrag der sache wollten sie nicht abreisen. es wurde geantwortet, man habe nie daran gedacht, eine solche schulsache vor den rat zu bringen, sondern es sei nur keine zeit mehr vorhanden gewesen, L. sofort vorzuladen; 'er vnnd sein bruoder solen dessbalb auszer sorge sein vnnd jr rayss fortrichten.[35]

Am montag darauf, den 20 juli, fand die betreffende sitzung statt: die 'Artickel aus der klag D. Dauidis Wismilleri M. Dauidi Langio furgehalten' füllen anderthalb folioseiten und beginnen mit den worten: 'zum ersten gelangt ahn die schuolherren, vonn weyttens, das jr herr M. D. L. auff ein zeit Johannem Habfast Ehebinger vngebürlicher weysse gezüchtiget' usw. es folgen die schon oben dargestellten klagen, von denen die schulherren erklären, 'es wer jnen nichts liebers, weder das sie aller dingen vnbefuegt vnnd vngegründet gewesen'.

'Hierauff jnen beeden aufferlegt worden, mit grossem ernst, das sie zu beeden thaylen den vnwillen ablegen, keiner dem annderen jn den weg stande, do man dem einen oder anderen costgenger zuodingen will, auch kein thayl gegen dess anderen costgenger, einerlay affectionierte vngleycheyt, weder jn wortten, noch werckhen, vnderweysung, zuocht, oder straff, spüren lasse, sonnder dem einen sein wie dem anderen, wa er auch sein tisch vnnd auffwartung habe'. daran schlosz sich die drohung, gegebenen falls werde die sache an den rat gebracht werden. wiederholt wird eingeschärft, dasz 'an ruotten (welches schimpfflich were zuo heren) kayn mangel erscheinen soll'. endlich solle darauf geachtet werden, dasz die schüler zahlreicher und nicht vereinzelt in die kirche gehen. die schulherren 'haben auch darab nit ein geringes missfallen, dass diese ... jnn der kierchen so vnriebig[36] siend, das sich menigclich darab ergert'.

Wegen der bevorstehenden badereise Langs wird den visitatoren, 'denen jn vorhergehender schuolpfleg wegen vnderlassener visitation zugesprochen', fleiszige inspection anbefohlen.

---

[33] nach Dobel beiträge zur verfassungsgesch. Memmingens. Augsb. 1876 s. 31 waren das seit 1499 vier jährlich gewählte ratsmitglieder, darunter ein bürgermeister.

[34] i. e. leichterem.

[35] i. e. vorbereiten.

[36] = unruhig, von ahd. ruowa.

Fünftes capitel.
Ein entlassungsgesuch.

Diesem befehl kamen die herren eifrig nach, was zur folge hatte, dasz 'die schuolmaister vnnd schuoler zuo morgens zeitlicher dann zuovor jnn der schuol erschinen, das veni sancte ordenlicher gesungen, das gebett andächtiger verrichtet, die schuoler einhellig mitt der procession jn vnnd auss der küerchen ganngen vnnd sich zuuerhör, was sy auss der predig behallten, jnn jre classes eingestellt haben'. aber es stellte sich auch heraus, dasz eine allgemeine lernfaulheit eingerissen war; die schüler sahen die lectionen gar nicht an und kamen 'aller ding vngefast jnn die schuol' und gaben nichts auf die ernstlichen verweise durch die visitatoren, ja, einer 'dem hr. Vahrenbühler vonn wegen seines vnfleiss vnnd vngehorsams ernstlich straff gedrewet', lief davon. frau Lang folgten die kostgänger vollends gar nicht.

Als daher gegen ende august Lang zurückgekehrt war, wurde wieder in einer schulsitzung diese 'versaumung der zucht' gerügt, vermöge deren die jugend 'gar auss dem joch vnnd saylen springe'. sämtliche lehrer wurden ermahnt, 'das sy obvemelldte gebösserte stückh nit wider lassen hinfallen', sondern feste zucht üben 'die doch nit ein tiraney vnnd vngestüme, sonnder darjnnen sanfftmuot vnnd ernst an einander temperiert'. sie sollten auch 'allen vnwillen vnnd misstrawen gegen einanderen ablegen vnnd mit gesampter einhelliger handtbiettung die schuol regieren'. man erwarte ernstlich besserung bis zum nächsten herbstexamen; sonst müste dem rat anzeige gemacht werden. endlich hat man 'daran gedennckht, w o e i n e r v n d e r j n e n w e r, d e r z u o d e r s c h u o l a r b a y t n i t l u s t h e t t e, d e r s o l l s i c h d e s s e n r u n d t e r k l ä r e n'. es meldete sich aber niemand, und so liesz man das lehrercollegium abtreten. L. war so wütend, dasz er den beiden andern voraus, 'weil er anderst nit endtrinen kinden, jn ein kamer geloffen, damit er ja nit mit vns die stiegen hinabgehn oder freindtlicher rede erzaigen müsse'.[37] sobald sie sich aber entfernt hatten, suchte Johannes Lang, der wohl zu den visitatoren gehörte, seinen bruder zu entschuldigen und zu verteidigen und erklärte, es würde diesem 'schwer fallen, vonn der schuol wegen filtz[38] einzuonemmen, wo er der schuol mit nutz nit vorstiennde, sollte man jn mit einem predigampt bedennckhen'. darauf erwiderte man, 'es lasse sich ein solliche schuol jnn der gäche[39] nit enndern'; wenn aber sein bruder es so wolle, so möge er sich erklären; jedenfalls könne man ihm das befremden nicht verhehlen, dasz David L. wohl acht tage vor seiner abreise dem Tob. Hermann mitgeteilt, 'er sey willens

---

[37] lit. M. Wissmüller in seiner später zu erwähnenden verantwortung.
[38] = verweis.
[39] = jähe, plötzlich.



denn saurbronnen zuo gebrauchen, werde dieselbigezeit sein classem versehen', dasz er aber ohne weitere weisung fortgegangen sei, auch niemand seine kostgänger befohlen und bei seiner rückkehr nicht mit einem wort nach dem in seiner abwesenheit geschehenen sich erkundigt habe.

Die vorwürfe, die ihm gewis nicht grundlos gemacht worden waren, lieszen in L. keine reue aufkommen, sondern er kam mit folgendem schreiben vom 31 august beim rat um seine entlassung ein.

'Edle vnd Vöste, Erwürdige, Fürsichtige, Weise, Gebietende Herren! Ein hochgelehrter vnd weit berhümbter schulrector, mit namen Michael Neander schreibet von sich selber, das als er auff ein zeit an den churfürstl. hof zu Dresden kommen seye, vnd sich daselbst gegen ettlichen fürnemen vnd hochgelehrten männern habe vernemen lassen, das er ietzt zimlich vil jahr in der schul gearbeitet hab, da habe derselbigen einer, der vor iahren auch ein schulmaister gewesen war, darauff geantwortet, vnd zu jm gesagt: Lieber hr. N., jr soltet euch lieber einmal haben lebendig schinden lassen, dann das jr so vil jahr mit der bösen vngehorsamen jugent solten zu schaffen gehabt haben. solche mühsamkhait dess schulampts hatt auch der hochbegaabte thewre mann Gottes, Doctor Martin Luther heiligen gedächtnuss, wol erkhennet, mit fleiss betrachtet vnd desshalben gesagt, wann einer zehen iahr lang in diesem karren gezogen habe, möge er wol mit gutten ehren aussetzen.[40] nach dem dann nuhn, gebuetende günstige herren, ich biss in das zehende iahr der lat. schul allhie mit vngespartem fleiss vnd ernst trewlich gedienet vnd durch gottes gnad dieselbige eben in den gutten stand vnd wesen darein sy durch meinen lieben vattern seeligen gebracht, erhallten hab, wollte ich mich zwaar der müeh vnd arbait, so zur regierung der schul notwendiglich erfordert wirdt, auch fürohin keineswegs abschwören noch enteusseren, wann aber beyneben den grossen vndanck vnfleiss vnd vngehorsam der jugent, auch ander vilfältige beschwärden ie länger vnd ie mehr darzu kommen wöllen, vnd gegen EE. etc. ich ohn all meine schuld in den verdacht gezogen wirde, als wann ich in der schulzucht vnd disciplin nicht ehrenhafft, streng, oder rauh genug wäre, vnd ich aber mit der schul auffnemmen kein andere strengere, oder räuhere disciplin vnd schulzucht anzurichten vnd zu erhallten waiss weder ich noch von meinem lieben vattern seligen gelehrnet vnd ietzt biss in das zehende iahr gehalten hab darüber auch die erste acht iahr weder von den herren visitatoribus noch von meinen collegis ist geklaget, sonder vil mehr mein fleiss vnd trew gerhümet worden[41], vnd dieweil ich auch nicht wol verhoffen kann, das mir sollcher zufällige beschwärden abgenommen werden, sonder es sich dartzu ansehen lasst, als wöllen dieselbige ie

---

[40] dieselben worte gebraucht Joh. Lang zwei jahre später. vgl. blätter f. d. bayer. 1885 s. 221.

[41] schon im zweiten capitel erwähnt.

länger ie grösser werden, welches mir aber an leib vnd gemiet beträglich fallen wöllen, So gelanget demnach an E. V. etc. mein gantz vnderthäniges vnd hochfleissiges bitten vnd begeren, dieselbigen wöllen mich meines bissher getragenen müehesamen vnd beschwärlichen schulampts günstigl. entlassen, vnd aber doch nicht gar von mir setzen, sonder meines ferneren diensts zu dem predigampt gebrauchen, darinnen ich dann auch mit beistand göttlicher gnaden gern allen mögl. fleiss anwenden wolte, als der ich gantz willig vnd berait bin meinem liben vatterland vor andern orten zu dienen.

Wa ferr aber solliches E. V. etc. nicht gelegen noch gefällig sein wurde, bitt ich doch auff das vnterthänigst E. W. etc. wöllen mir einen günstigen abschid vnd meines verhalltens schrifftliche zeugnuss geben, dessen ich mich an anderen orten, da mich der liebe Gott hin weisen möchte, zu gebrauchen habe. (folgt der übliche demütige schlusz.)

Man weisz nicht, soll man die unverfrorenheit des verfassers anstaunen, mit der er die stadtbekannten verhältnisse läugnet und die thatsachen verdreht, oder die selbsttäuschung über seine verdienste, in der er sich zu befinden scheint, mitleidig belächeln.

Die stadtverwaltung that das, was unter diesen umständen das nächstliegende war, sie forderte die schulherren zur berichterstattung auf. dieselbe liesz nicht lange auf sich warten[42] und füllt vier in einander geheftete foliobogen.

Der anfang lautet folgendermaszen:

'Edel Erenuöste Fürsichtig Ersame Weyss Günstig Liebe Herren, wir tragen keinen zweiffel, E. E. etc. werde Dauidis Langij ludimoderatoris supplicando jungst fürgebracht begehren, nit weniger alls vnns, zwaier vrsachen halber, befremdlich fürkhommen sein, das erstlich an E. E. ietz ein zeit heer der schuol halber nichts gelangt, fürs ander M. D. Langijus, jnn yberraichter seiner supplication neben fürgewendter müehseeligkaydt tragenden ampts (wellche vrsach zu E. E. verstenndigem bedenckhen wir ledigklich stellen) melldung thuot, ettlicher jme auffgelegten vnträglichen vnnd sich täglich mehrenden beschwerde vnnd doch dieselbige anders nit, weder auf denen wortten nambhafftig macht, er könnte kein andere strengere, reuhere disciplin ohne jr abnemmen, jnn die schuol bringen etc.

Wann dann auss sollichenn anzug E. E. die gedannckhen schöpfen möchten, alls hetten wir bey der Lattein. schuol, ohne derselben vorwissen eygen gewallts, vnnöttige ennderung fürgenommen, oder jme moderatori mehr arbayt aufferleget, weder er vorhin gehabt, oder sonnsten zuogemuottet, dessen er sich billich zuobeschweren hett, vnnd zuo schmelerung der schuol raichen möcht: alls haben wir nit vnderlassen sollen, E. E. zuo vnnser hochnottwendigen entschuldigung aussfüerlichen vnnd grunndtlichen bericht zu thun' etc.

Sie legen darauf die von ihrer seite erfolgten schritte dar, wie

[42] sie wurde am 8 september übergeben.

ich sie in den vorhergehenden capiteln erzählt habe. sie sind der ansicht, es werde 'mehr auss grossem verdruss vnnd vnwillen dann mit bedacht die supplication angestellt sein worden'. der rat werde aber die überzeugung gewonnen haben, dasz sie 'kein gefahrliche newerung eingefuert noch dem ludimoderatori die arbayt gehauffet noch mit dem wenigsten zuo seinem fürhaben vrsach geben'. ihr bestreben sei dahin gegangen, den guten ruf der anstalt durch gute zucht, 'ab deren Gott vnnd ehrliebende elltern kain missfallen tragen, sonnder mit hertzlicher begierd selbst suochen vnnd erfordern, auch zuobelohnen berayt sind, aufrecht zu erhalten, 'wellche disciplin wir annders vnnd reucher[43] nie begehrt, weder wie sy zuo dess alten herren Langij zeitten gewesen'.

Dem rat[44] schien die sache nicht so eilig; erst am 26 october ergieng an L. folgender bescheid[45]:

'Ain E. Rath hatt Mag. D^{dis} Lanngen scholae moderatoris suplication angehörtt vnnd befrembdt ain E. R. nitt wenig das er Mag. L. allso in eim gehen stutz vrlaub beger. in ansehung, er billich zubedennckhen vnd zugemuett zufiern, wasmassen er zu disem schulampt nitt allain von seinem l. vatter seligen sonnder auch ander seinen gutten gönnern aus meinem E. R. einbotten worden, wenn denn er ains E. R. burger seye, vnd men sich jn seiner suplication ersehen, befind men nitt genugsame vrsachen, da er sich dises ambtt vnd dienssts zuentschütten vnd zubemüessigen genugsamer vrsachen habe. derwegen sey ains E. R. begern er welle sich nochmalen ausstruckhenlichen erklern, was seine beschwerden vnd vrsachen hierunder seyen, darumb er vrlaub begere. dann was die schulherren bissher gethon gehanndlet vnd fürgenommen, das hallt vnd befind ain E. R. nitt allain für recht vnd gutt, sonnder auch das alles bissher nodwendig gewest, vnd da er ietz hierauff nitt gleich bedacht, möge er ainem E. R. mitt erster gelegenheit schrifftlichen bericht thon, vnd sich erkleren.'

Sechstes capitel.
Ein argumentenschwank.

Noch war eine entscheidung vom rat nicht getroffen gewesen, da hatte Tobias Hermann einen schritt gethan, der, so wenig er unsere billigung in pädagogischer beziehung findet, doch geeignet ist unsere heiterkeit in nicht geringem masze zu erregen. er brachte nemlich die ganze angelegenheit in drei hausaufgaben, die seine schüler ins lateinische übersetzen musten.[46]

---

[43] = rauher.

[44] die ratsprotokolle, welche sonst jede kleinigkeit enthalten, bringen über diese verhandlungen merkwürdigerweise gar nichts.

[45] das concept steht auf einem quartblatt.

[46] fasc. 4 lit. I 'drey teutsche argumenta welche Mag. T. H. praeceptor sec. class. schol. Mem. seinen discipulis in werender handlung

Das erste argument.

Du würdest ohne zweiffel dich verwundern, wie es mir habe widerfahren können, das ich, der jch doch von natur beredt, nit sollte wissen, was ich zu dir schreiben sollte, vnd das mir nit allein an prächtigen, vnd hüpschen, auch wol gezierten worten, deren du dich gebrauchst, sonder auch ann sollchen, die ich täglich in meinen schreiben vnd reden brauche manglen solle, Wann du aber die vrsach würdst vernemen, so würdstu dich nit mer so hefftig verwunderen. so ich aber die sach hinderdenck, befind ich, das ich sehr sorgfeltig sey, was da von dem schuldienst beschlossen werde, zum thail hab ich verlangen nach dem studio theologiae vnd erkantnus h. schrifft zum thail aber bin jch der mühe vnd arbait welche man jn der schulen anwenden muss gantz vnd gar yberdrüssig. Wann du aber die vrsachen erfordern willt, so kann jch dir dieselbige erzehlen. die erste ist dise, das jch bis anher im schuldienst solche ehr vnd lob erlangt, das jch schier mehr muss besorgen, das weil die jugent so verderbt vnd keinnütz einen vnfall darein werffen möchte, dann das jch nach grossen ehren trachtete.

Das andere argument.

Am end meines nächsten schreibens hab jch angefangen dir ettliche vrsachen zu erzehlen, warumb ich des schuldiensts yberdrüssig seye, dieweil mir aber die zeitt zu kurtz gewesen, vnd jch den botten nit hab dörffen länger auffhalten, so hab jch miessen geluegen[47] abbrechen, vnd es bey einer vrsach bleiben lassen, will dir derohalben die yberige, beuor dieweil jch verstehe, das es dir nit verdruesslich sey zu wissen thun. die ander vrsach kann vnd mag dise sein, das jch dafür hallte, das es nit werdt sey, das mann mir ein sollches ampt aufferlege. dann, ohne rhum zu mellden, hallte jch darfür, ich möchte einem Ersamen Rath vnnd einer gantzen gemainen statt in grösseren vnd wichtigeren sachen als namlich in der kierchen dienst mehr nützlich vnd fürderlich sein. zum dritten geschieht es darumb auch dieweil es das ansehen hatt, als ob die schul jn einer kurtzen zeitt zu grund gehen werdt, welcher vnfahl, das derselbige nit mir zugerechnet werde, will jch vmbgehn, wie mich gedunckt, wann jch auff bestimpte zeit, als amm aussgang meines jars von der schul abziehen werde. dise drey vrsachen, so du recht betrachten wirdtst vnd erwegen, verhoff jch gäntzlich das du mein fürnemen nit mehr wie zuvor für torecht vnd narret werdest hallten.

---

eines E. R. mit M. Dauidi L. schol. moder. in die lat. sprach zu vertieren fürgeben hatt'.

[47] = sehen, dasz ich abbreche; ge- wird im mhd. häufig vor den inf. gesetzt, der von praeteritopraesentia abhängt. das alemann. hat dies bis auf den heutigen tag bewahrt. (vgl. Martin mittelhochdeutsche gramm. s. 50.)

Das dritt argument fürgeben den 31 Octobris.[48]

Ich war jn der warheit, lieber Coeli, sehr sorgfältig, wie es bey euch mit disen sachen stünde, daruon du mir jn deinen brieffen offtermal geschriben hast. dann sehr vngewisse vnd mancherley sagen auff den 26 Octobris zu vns gebracht wurden. was aber von demselbigen tag seye gehandlet worden, dasselbige habe jch noch nie gehört. ob mich nuhn wol dasselbige krenckte, iedoch war nichts das mich so ängstete, dann das jch jn disen wüesten lermen nit mit dir lachen kann, so etwas zu lachen were. dann jch hab sehr vil gutte bossen erfahren, deren wir wol lachen köndten, aber jch darff auff dissmal, biss jch die sach besser erfahre, nichts darvon schreiben.

Das verdrüsst mich sehr auff dich, das du mir bissher, ob ich wol solches offtermal begert, nichts geschriben hast. derhalben ob jch wol, wann du solche brieff lesen würdst, auff der raise möchte sein: iedoch will jch dich gebetten haben, das du mir deine brieff entgegen schickest, die mich von diesem handel vnderrichten, damit nit wann ich zu euch komme, deren sachen keine wissenschafft habe.

Sehen wir einstweilen ab von der malitiösen tendenz, die der arbeit zu grunde liegt, so ist es nicht uninteressant, dem betrieb des lateinischen unterrichts darin nachzuspüren. auffallend, ja fast unbegreiflich erscheint es uns heutigen, dasz schon im vierten semester die ganze formenlehre und syntax verlangt wird; die casuslehre (deficere, uti, abl. limit, praepos., gerund.) ist vorausgesetzt; infinitiv und acc. c. inf., videri, indirecte frage, potentialis, irrealis, ut consec. und finale, causales und declaratives quod, condicional- und concessivsätze musz der schüler der zweiten classe kennen, ja sogar ein relativsatz mit eingelegtem zwischensatz (freilich in einem dem lateinischen nachgebildeten deutsch) wird ihm zu übersetzen zugemutet — das pensum unserer vierten classe!

Wir können uns diese thatsache nur daraus erklären, dasz einerseits auszer dem lateinischen fast nichts in der schule gelehrt wurde, andrerseits die argumente sich streng an die lectüre anschlossen, ja teilweise die worte des schriftstellers wiederholten. so ist der anfang des ersten stücks fast gleichlautend mit

Cic. ad fam. II 11 (bei Ricc. X): putaresne unquam accidere posse, ut mihi verba deessent neque solum ista vestra oratoria, sed haec etiam nostratia. desunt autem propter hanc causam, quod mirifice sum sollicitus ('sorgfeltig!'), quidnam de provinciis decernatur. mirum me desiderium tenet urbis . . satietas autem provinciae, vel quia videmur eam famam consecuti, ut non tam accessio quaerenda quam fortuna metuenda sit, vel quia (dies ist ins zweite stück verflochten) totum negotium non est dignum viribus nostris, qui maiora onera in re publica sustinere et possim et soleam, vel quia belli magni

[48] also einige tage nach dem ratsschreiben an D. L.

timor impedit, quod videmur effugere, si ad constitutam diem decedemus.

Das dritte stück endlich ist dem 12n (Ricc. XI) brief nachgebildet: sollicitus equidem eram de rebus urbanis... sed tamen nihil me magis sollicitabat, quam in his molestiis (statt dieses wortes hat Hermann 'in d. wüsten lermen' eingesetzt, was als tumultuosae contiones in unserem bf. vorkommt) non me, si quae ridenda essent, ridere tecum. sunt enim multa, sed ea non audeo scribere. illud moleste fero nihil me adhuc de his rebus habere tuarum litterarum. quare etsi, cum tu haec leges, ego iam annuum munus confecero, tamen obviae mihi velim sint litterae tuae (am ende des briefes wiederholt: tu mihi obviam mitte epistolas te dignas), quae me erudiant de omni republica, ne hospes plane veniam.

Man sieht hier recht deutlich, wie es hauptsächlich darauf ankam, dasz die schüler den classiker halb auswendig konnten. immerhin kann man H. das lob nicht versagen, dasz er einer ganz sklavischen nachbildung nicht huldigte, sondern ziemlich viel variierte.

Freilich, in unseren drei argumenten war es mehr darauf abgesehen, seinem vorgesetzten, der ihn so oft schon vor den jungen in unverantwortlicher weise bloszgestellt hatte, eins anzuhängen. diese merkten das natürlich sofort und — legten herrn D. Lang eine abschrift auf den katheder.

Das war wasser auf seine mühle; denn jetzt konnte er mit fug und recht seinen übrigen 'vilfältigen beschwärden' auch diese hinzufügen. es geschah dies in der vom rat ihm abgeforderten erklärung.[49] dieselbe umfaszt zehn punkte, von denen der siebente die vorliegende angelegenheit behandelt. er lautet: 'wie hoch dann ... gemellten meinen mitgehilffen angelegen sey, mich gegen den schulknaben zu verklaineren vnd in verachtung zu bringen, könndte ich wol weitleuffiger darthun, ich will es aber E. V. allein auss beygelegten dreyen teutschen argumenten zu bedencken geben, welche M. Thob. H. newlicher zeit seinen discipulis classis in lat. sprach zu transferiren hatt fürgeben, vnd mir zu mehreren despect vnd verdruss auff den stuel in meiner classe gelegt worden, vnd weil er M. H. nicht scheuchens trägt seine wider mich erdichtete calumnias offenlich zu spargiren, vnd jnn die jugent zu stecken, jst darauss genugsam abzunemen, wie er mich hinderrucks vnwissender ding tractiren, bey meniglich diffamiren vnd verklainern werde. ich kann aber bemellte seine argumenten anderst nicht, als libellos famosos vnd zu meiner höchsten verachtung vnd verklainerung geschribne gedicht verstehn noch auffnemen, die jch auch wol mit anderen vnd bestendigeren

[49] fasc. 4 lit. F. zwei in einander liegende foliobogen; auszen die aufschrift: 'an die E. V. etc. gehorsame anzaig obligender beschwerden mit angehennckten bitten vnd erbieten Mag. D. Langen lat. schulm^s, auff eines Erb. Raths iüngst den 26. 8^{bris} jme zugestellten schrifftl. beschaid.' praelectum 11 nov. ao. 1590.

grund, als sy gedichtet abzulainen[50] wüsste, dieweil aber dasselbig zu erbawung der jugent mit nichten dienlich, sonder vil mehr beschwerliche weitleuffigkhait zwischen den praeceptorn, auch schädliche ergernuss bey der jugendt vnd jren elteren, wie auch nicht geringe verkleinerung vnserer schulen zu befaaren[51], hab ich mich bedächtlich enthalten vnd thu es hiemit meiner von Gott fürgesetzten oberkhait clagend fürbringen, gantz gehorsaml. bittende, dise vnleidenliche schmachschrifften mit gebürendem ernst zu anden.'

Auch die visitatoren und schulherren waren von dem vorfall durchaus nicht erbaut. in ihrem 'bericht wie es mit denn beschwärungen, so herr M. D. L. fürgebracht, beschaffen vnd was auff iede derselbigen zuobedenckhen seye'[52], wird darüber folgendes geschrieben:

'Ob diser beschwerung haben die Vis. sowol als ein E. Ratt ein gross missfallen vnd sollte sich M. Thob. H. selbs, die knaben vnd schuol besser bedacht haben, denn das er die vor einem E. R. schwebende schuolsachen mit verklainerung vnnd ausslachung des ludimoderatoris, jnn argumenten denn discipulis furmalet, vnnd hinnach zuogrueblen, doheym bey jren elteren ausszuostrewen ahnlass gibt: wirt mit besonderem ernst desshalben zuo red müessen gestellet werden.'

So wurde denn auch Hermann zu schriftlicher verantwortung aufgefordert. dieselbe umfaszt drei in einanderliegende foliobogen[53]; ich greife aus ihr gleichfalls nur den hierher gehörigen abschnitt heraus, musz aber auch hier T. selbst sprechen lassen:

. . 'beschuldigt er mich, es sey mir sehr hart angelegen jn bei den schuolknaben zuouerkleinern vnd in verachtung zuo bringen, das kindte er wol weitleiffig darthun, welches das es von jm beschehe mir gantz vnd gar nit zuowider, wirts aber wol ein weil missen entstehn lassen. dises aber, beredt er sich, welle er mit meinen 3 teitschen argumenten genugsam darthun ja gibt das ainem E. R. selber zuo bedencken. da er doch als ain gelehrter man solt bedacht haben, in wass dialectica oder disputir kunst, die er teglich in der schuol list, gelehrnet hette, dubium per aeque dubium, das ist etwas, so zweiffelhafftig vnnd vngewiss, durch ein anders das eben so zweiffelh. ist zuobestettigen vnd zuo probiren. das ich aber solche arg. meinen knaben zuor vnderweisung[54], vnd niemand weder zuo lieb vnd zuo leid dictirt vnd angelesen wil ich E. V. klerlich darthon. es hatt, gonstige gebietende herren, mit den arg. in der schuol, wie mir den desse zeugnuss geben missen, die darin versiert vnnd selber

---

[50] = ablehnen, i. e. abwehren. leinen = lehnen vgl. nibelungen 977, 3 (ed. Bartsch[3]).

[51] = befürchten, mhd. der vâr und diu vâre = dolus (vgl. nibelungen 2131, 4).

[52] das concept fasc. 4 lit. G, zwei ineinanderliegende foliobogen.

[53] fasc. 4 lit K. d. d. 14 januar 1591.

[54] auszen am rand: 'beweis das die arg. niemandt zuo nachtheil seyen gedicht worden.'

argumenten aus dem teitschen in latein transferirt haben, das ein praeceptor oder schuolm. dieselbigen seinen junger vnd schuoler sol firgeben auss den lectionibus die er furlist, vnnd sich befleisse das er solliche matery erdichte oder für sich neme[55], zuo welcher die knaben die wort vnd art zuo reden, so sie jn jren lectionibus oder epistlen haben, kinden gebrauchen vnd fieglich accommodiren, da sieht dann ain praec. nit so fast auff die res oder sache darum er redt, ob sie war oder erdichtet sey, sonder firnemlich auff die wort vnd art zuo reden. nun hab ich aber nach gehalltnem herbst examine meinen jungern vnd knaben nach ordnung der episteln so ich vor hab ain solliche exponirt vnd erklert darin der weise herr Cicero sich verwundert, wie es doch keme dass er vor grossen sorgen vnd angst nit wisse was er schreiben sol. aber wan er der sach nachdencke so befind er es kome daher dieweil er so grosse lust vnd verlangen aus der provinz vnd landschafft zuo ziehen heb vnd meldet auch desse ettliche vrsachen das er nemlich der mueh vnd arbait so in der landschafft souil vberdrüssig worden, das er so grossen rum jn derselben erlangt jme das vnglück mehr zuo fürchten dan grössere ehr zerlangen (sic) das er auch einen ehrbaren rhatt zuo rhom wol jn grösseren vnd wichtigern geschefften wider dinstlich sein welle.

Nun aus diser epistel hab jch sollen vnd miessen ein teitsches arg. zuo vertiren furgeben, so hab jch gleich fast alle wortt behallten ja die wortt gebraucht wie sie von einem gelehrten man der jugendt zuo guotten jst verteitscht vnd erklert worden.[56] allein was der Cic. vom weltlichen regiment vnd verwaltung der provinzen sagt das hab jch damit das arg. ain wenig ain ander gestallt vnd ansehen dan die epistel selber hett, auff ainen schuoldienst gezogen weil es auch sonst heisst wie der poet Propertius sagt:

Navita de ventis usw.

das ist auf teitsch:

ain nauta vnnd schiffman sagt vom wind,
ain ackerman von seinen oxen vnnd gesind,
ain landtsknecht von seinen wunden vnnd schlachten,
ain hirt von seinen lemer vnnd schaffen.

darumb dan auch mir als aim schuoldiener hat wellen gehuren das jch von schuoldiensten rede, wie jch dan sonnst fast alle meine argum. dahin richte das jch von schuolsachen schuolmaister vnd jungen, wa jch jmer glegenhait haben kan rede. sentemal jch besser verstehe was jn der schuol vnd kierchen fur beschwerde mueh vnd arbait ist dan jn weltlichem regiment, welches jch vnerfarn, vnd nit fieglich der warhaitt reden kinden. so meht es mir gleichsfals wan ich vom weltlichen regiment allso geredt wan ainer lust vnd libe zuo tadlen

[55] auszen: 'was in gemein von den argumenten zuo wissen.'
[56] auszen: 'warumb die arg. von einem schuoldienst reden.' es ist die übers. von Steph. Riccius 1589. — Das exemplar Hermanns findet sich in der Münchener staatsbibliothek.

vnd zuo kalumnien hatte, vbel ausgelegt sein worden. hab derhalben fur das fieglichest, vnd den knaben verstenndlichest gehallten wan jch solliches auff ain schuoldienst zuge, vnd die wortt vnd art zuo reden aus der epistel darzuo brauchte. wellches[57] auch beschehen vnd hierin weder M. D. L. noch iemand anders gemeint noch getadlet worden. dan jch bei dem höchsten betheire das jch dochmalen nit gewusst wie die sachen zwischen jme vnd ainem Ersamen Raht standen.

Wan er aber solliche arg. auff sich ziehen wil so steht jme mit grundt zu beweisen das ich jn mit namen genendt oder auff ainerlai weis vnd weg mich hab mercken lassen das sy jme zum verdruss gedichtet seyen. ja gibt er jn der clag für sy seien jme zu mehreren despeckt auff sein stuol gelegt worden.[58] wan das mir geschehen (ob ich wol jn der warhait nie nichts daruon gehert biss jch jn der clagschrifft gelesen hab) so solt er billich fleissige jnquisition vnd nochfrag gehapt haben durch wie solliches were beschehen welches durch die handschrifft leichtlich hette kinden zuowegen bracht werden. dan er nun den thetter erfaren so solt er jn fleissig examinirt haben ob er sollichs auff meinen befehl vnd anstifftung oder aber durch aignen frevel vnd muettwillen gethonn hette. befindt es sich das jch ainiche vrsach vnd ahnlas darzuo geben, so wils jch gegen E. V. gern entgellten. hat aber ain knab fir sich selber gethon so solt er jn billich dormal gestrafft vnd hergenomen haben.

Villeicht[59] aber hat M. D. L. dorfur gehallten es werde jme spettlich furfallen wan er vmb aine so schlechte sach, ain scharpffe jnquisition vnd nochfrag hiellte, da jch doch weder jn noch die schuolherren dahin hab kinnden vermiegen, das er ernstlich nochfrag hette wer die jenige weren die mir vor ettliche jar wol gresseren hon vnd spott bewisen[60], indem sy nit allein mir mein stuol mit gewallt geeffnet usw. (es folgt die schon im 2n capitel mitgeteilte stelle von dem unfug, den die schüler verübt.) ich meine das alles sey mir nit zuo eren sonnder zuo dem höchsten spott vnd verachtnuss geschechen. noch denoch nit hab ich E. V. deshalb nie vberloffen, sonnder damit es M. D. L.[io] niht zum vngelimpff raichte, mit gedullt gelitten vnd verschlungen ob mir wol nit allain verachtung vnd verkleinerung gegen den schuolknaben entstannden sonder solliche verachtung wie auch gestanck vnd vnflatt usw. (s. 2s capitel).

Darnach so muss mir M. D. L. als ain gelehrter auch das zuogeben quod quilibet optimus interpres sit verborum suorum das jst ain ietweder kan seine wort am bessten deutten vnd erkleren wie

[57] auszen: 'es jst jn den arg. niemand benambset worden.'

[58] auszen: 'verantwurttung des das jme M. D. L.° das arg' auff seinen stuol solt gelegt sein worden.'

[59] auszen: 'vrsach warumb villeicht M. D. kein jnquisition des arg. halben gehallten.'

[60] auszen: 'M. Th. hat gresseren hon vnd spott von den knaben dan M. D. L. angenomen.'

ers geredt vnd gesprochen vnd wie ers wil verstannden haben. was wil er dan darzuo sagen[61] wan jch solliche arg. vnd der selbigen jnnhallt (wan sy ie von ainer persohn sollen verstannden werden) auff mich selber zeich. dan jch mit warheitt kan sagen das jch ain verlangen nach erkandtnuss theologiae vnd hailigen schrifft habe vnd wolt gern das jch demselbigen fleissiger kindte abwartten. so wirdt es mir auch niemandt kinden vbel deuten vnd ausslegen wan jch schon der mieh vnd arbait der schuol jn solcher verachtung yberdrüssig wurde. jch bin auch ietz jm 6n iar (ohne rom zuo mellden) meinem schuoldienst allso forgestannden das die schuolherren keinen sondern fehl noch manngel gehapt. so verhoffe jch mich wan jch ordenlicher weys des schuoldiensts entlediget vnd allein dem kierchendienst abwartete ich wolt durch das pfindle vnd geble so mir von gott verliehen mitt wirckung vnd beystannds des hailigen geists gemainen nutz fruchtbarlich kinden dienen vnd forstehn darnach begerte jch auch darumb, wan sich einmal ain verennderung zuotriege auss der schuol promouirt werden dieweil es ain ansechen hat alss ob die schuolen nit allein jn vnserer stadt sonnder auch anderstwa von wegen bossheit der iungen fallen vnd nit vil lob mer jn denselben zuo eriagen sey. das jst der jnnhalt meiner zway teitschen arg., dan das 3e wie auch sunnst was neben erzelltem jn annder arg. steht jst von wort zuo wort auss der teitschen epistel genomen wellche jch hiemit E. V. vberbeschere sy welle auch die selbige zuo lesen nit beschweret seyn was kan don M. D. L. weitter klagen, wans jch allso wil von mir verstannden haben.

Furs dritt[62], nun zum vberfluss (damit E. V. sechen wie mir dise sein clag ja darff wol sagen calumnia den stich nit hallte) fur 3 sag jch gesetzt vnd doch mit nichten begeben wan schon solliche arg. auff M. D. L. gedicht weren welches er doch jn ewigkheitt vnbewisen muss ansechen so folget doch mit nichten darauss das er dordurch bey den knaben verkleineret vil weniger aber das solliche 3 arg. fir ain libellum famosum vnd schmachschrifft (wie er ohn allen grund furgibt) kinden gehallten werden. dan liber famosus jst darinn ainer an seinen eren gutten namen vnd leimden[63] wirt angetastet. jst aber E. V. ainer an seinen eren vnd gutten namen von mir verletzet wan jch von ainem sag oder schreib er stelle auss der schuol jn den kierchendienst: er habe lust vnd libe noch erkandtnuss göttlicher schrifft: er habe seinen schuoldienst wol verwallten, lob vnd ere jn demselben erlanget, wie er verhoffe ainer kierchen fruchtbarlich furzuostehen jtem er welle durch befiderung (sic!) zum kierchendienst die gefaar so er jn der schuol zuo besorgen entgehen? mit nichten jst das ainen gescholten sonnder vilmehr seine laudes vnd virtutes decantirt vnd celebrirt. so wenig jst es das es von ainem

---

[61] auszen: 'die arg. kinden auff. M. Thobiam gezogen werden.'
[62] auszen: 'die arg. sind kein libellus famosus.'
[63] leumund.

verstenndlichen[64] jn ain schmochschrifft oder lib. fam. kinde gezogen werden. wan es aber M. D. L.io ain lib. fam. jst[65] so haben alle die ienige wellche ettlich iar her wie er dan auch selber auss der schuol gestellt sich selber calumnirt geschmecht vnd verkleineret, das jch doch mit nichten weder von jme noch von ainem annderen affirmiren vnd beiahen wolt.

Zum letzten wan es schon fur ain schmachschrifft kinde erkhennet werden (da doch das widerspil klar bewisen vnd an tag geben jst) so jst oder were doch schon alles domit bessert vnd auffgehoben, dieweyl jch alles das ienig was er meint das jch jme jn sollichen arg. zuogemessen auff mich lege vnd zeig. sintemal auch die wahl kennen weitter treiben, dan wan ainer ainem ettwas zuogemessen dasselbige auff sich neme wider sich fur denienigen ansechen lasse welchen er ainen andern wolt gehallten haben.'

Wem fällt nicht beim durchlesen dieser 'verantwurttung' der Horazische spruch ein:

Solventur risu tabulae; tu missus abibis —?

Allein so ganz ungerupft sollte dr. Tobias Hermann nicht durchkommen. doch davon im letzten capitel!

---

[64] = verständigen.
[65] auszen: 'beweiss ab absurdo.

(fortsetzung folgt.)

Nürnberg. Reichenhart.

52.

ZUM GRIECHISCHEN ELEMENTARUNTERRICHT.

Durch die neuen lehrpläne ist dem griechischen elementarunterricht eine gesteigerte wichtigkeit beigelegt worden, da er im wesentlichen dasselbe in einem jahre leisten soll, was früher in zwei jahren geleistet wurde, nemlich die bewältigung der formenlehre bis zu den verben auf μι excl. es ist daher nicht nur eine die verkürzung der zeit möglichst wieder ausgleichende zielbewuste, in sich geschlossene methode, welche vom leichteren zum schwierigeren emporsteigt und alles weniger wichtige und unregelmäszige beiseite läszt, anzuwenden, sondern es ist ebenso wie mit der sklavischen anlehnung an die paragraphen- und paradigmenfolge der grammatik — auch mit dem dürren einzelsatzsystem zu brechen, um die in obertertia beginnende Xenophonlectüre vorzubereiten. damit man aber frühzeitig mit kleineren zusammenhängenden stücken beginnen könne, ist es nötig, im anschlusz an die declination das verbum in seinen häufigsten formen durchzunehmen, sowie partikeln, präpositionen und conjunctionen. es ist vielfach in recensionen jener bücher, welche eine zusammenhängende griechische lectüre der untertertia

bieten (wie z. b. — ich nenne das beste — die Ἀλεξάνδρου Ἀνάβασις von J. v. Destinon), die unmöglichkeit betont worden, mit einer solchen schon nach dem ersten quartal beginnen zu können. es möchte daher im folgenden der versuch gemacht werden, die möglichkeit zu erweisen. wie bei jedem fundamentalen unterricht, kommt es besonders bei dem im griechischen auf einen sorgsamen, stufenweise fortschreitenden gang des unterrichts an.

Die aufgabe der ersten 6 stunden wird sich auf die einteilung der buchstaben, welche schon in den letzten tagen der quarta gelernt sind, auf die lehre vom spiritus und von den accenten (antepenultima, penultima, ultima = proparoxytonon, paroxytonon, oxytonon usw.), ὁ ἄνθρωπος und τὸ τέκνον erstrecken; die substantiva werden nach den accenten — wie Kübler es thut — geschieden, also zuerst die proparoxytona nach der regel: der accent bleibt so lange wie möglich auf der im nom. betonten silbe, dann die properispomena (regel: wenn die vorletzte silbe lang und betont und die letzte kurz ist, so ist das wort ein properispomenon), und die paroxytona und endlich die oxytona (regel: wenn die letzte silbe lang und betont ist, sind alle genetive und dative perispomena, alle übrigen casus oxytona); angeschlossen werden sogleich die adjectiva im masc. und neutrum, attributisch und prädicativisch, mit ἦν und ἦσαν; gelernt werden in jeder stunde 6—8 vocabeln, die zur folgenden repetiert werden; die accente werden beim hersagen mit dem finger bezeichnet; das vom lehrer an die tafel geschriebene paradigma wird von dem schüler in ein heft nachgeschrieben, damit sich auge und hand an die fremden schriftzeichen gewöhnen.

In den nächsten 6 stunden werden zuerst durch den weiblichen artikel bei ἡ ὁδός u. a. die endungen der — viel complicierteren und darum erst jetzt folgenden — a-declination für ἡ τέχνη und ἡ νίκη (nom. plur.!) und ἡ ἀρετή gewonnen; adjectiva wie καλός, καλή, καλόν geben gelegenheit, die bis dahin gelernten formen der beiden declinationen in ihren abweichungen neben einander zu stellen. setzt man α für η ein, so gewinnt man das paradigma ἡ χώρα und die adjectiva wie μικρός, μικρά, μικρόν. — So sind nach den ersten 12 stunden etwa 70 vocabeln eingeprägt; leseübungen werden sogleich an dem griechischen lesebuche begonnen, wobei zunächst die o- und e-laute bekanntlich die meisten schwierigkeiten bieten; die schriftlichen arbeiten bestehen bis dahin aus abschrift des gelesenen textes, declinationsübungen und kleineren, von den schülern selbst zu findenden sätzen mit ἦν und ἦσαν. um aber mehr stoff für diese zu erhalten, empfiehlt es sich, das praesens und futurum von παιδεύω sogleich einzuschalten und dann mit der declination fortzufahren, d. h. 1) ἡ θάλασσα (regel: nach ε, ι oder ρ: α, ας, ᾳ, αν, α, wenn kein ε, ι oder ρ vorhergeht: α, ης, ῃ, αν, α), 2) ὁ νεανίας und ὁ Ἀτρείδης, die mit ausnahme des gen. sing. wie die subst. auf α und η decliniert werden, und 3) ὁ Πέρσης und ὁ πολίτης, um sodann die hauptregeln für die zweisilbigen

encliticae ἐςτί und εἰςί anzureihen (ὁ ςτρατηγὸς ἔνδοξός ἐςτιν, ἀνδρεῖός ἐςτι, ξένος ἐςτί, δεινός ἐςτι). selbstverständlich sind sogleich in den ersten stunden bei der declination die präpositionen wie ἐν, εἰς, ἐπί, ἐκ, μετά zu verwenden; es folgt das imperfectum (ἐπαίδευον, ἦγον, ςυνῆγον) und der imperativ praes. 2r person, so dasz sich kleinere zusammenhängende stücke für ein extemporale leicht ergeben, am ende der dritten woche, wie: οἱ Πέρςαι ἐςτράτευον ἐπὶ τὰς Ἀθήνας. Μιλτιάδης ἦν ςτρατηγὸς τῶν Ἀθηναίων (prädicatsnomen ohne artikel!). ἡ τῶν Ἀθηναίων ἀνδρεία μεγάλη ἐςτίν. ἡ μάχη δεινή ἐςτιν. οἱ Ἀθηναῖοι τρέπουςι τοὺς Πέρςας. ἡ τῶν Περςῶν ἧςςα φοβερά ἐςτιν. οἱ ςτρατηγοὶ ἔλεγον· «φεύγετε ὦ ςτρατιῶται». ἡ τῶν Περςῶν ςτρατιὰ φεύγει. auch conjunctionen wie ἐπεί, ὅτε, partikeln wie μέν, δέ, γάρ, οὖν werden verwandt. treffliche stücke zur durchnahme[1] bietet das übungsbuch von Kohl, das aber leider sogleich an die o-declination die attische und die contrahierte o-declination anschlieszt.

Mit beginn der vierten woche wird zu der consonantischen declination übergegangen; Kohl nimmt zuerst die liquidalstämme auf ρ und ν (νέκταρ, θήρ, ῥήτωρ, Ἕλλην u. ä.); aber ich halte es nicht für praktisch, denn erstens bietet das neutrum nur für den genetiv und dativ im sing. besondere endungen, und zweitens zeigen die masculina sogleich abweichungen, weil sie entweder einsilbige stämme sind und so den accent im gen. und dat. auf die letzte silbe werfen oder dehnung des stammes im nom. darbieten; auch ἅλς, was ja sonst die endungen am reinsten zeigt, setzt die regel von den einsilbigen stämmen voraus. daher scheint mir der weg methodischer, der mit den p- und k-stämmen (ὁ Ἄραψ, ὁ Αἰθίοψ, κόλαξ, φύλαξ) beginnt; vom verbum ist sogleich, mit genauer markierung von augment, stamm, tempuscharakter und personalendung, der ind. aor. I activi anzuschlieszen, der ebenfalls die verschmelzung von π + ς zu ψ, von κ + ς zu ξ bei den p- und k-stämmen der verba muta zeigt (fut. πέμψω, aor. ἔπεμψα, λέξω, ἔλεξα); ja, es hat auch keine gefahr, schon jetzt einzuschalten, dasz die präsensstämme auf ςς (ττ) gutturale verbalstämme voraussetzen (wie φύλαξ — φυλακ, so φυλάςςω — φυλακ, ταςς — ταγ, ταραςς — ταραχ). es folgen die dentalstämme mit sigmatischem nominativ (δ τ θ κ τ, ἡ Ἑλλάς, ἡ πατρίς, ὁ ἔρως usw.) — im anschlusz daran fut. und aor. von πείθω, ἀναγκάζω — und zusammenfassend die einsil-

[1] für diese halte ich es am zweckmäszigsten, wenn das buch wie hier nicht eingeführt ist, sowie auch überhaupt bei darbietung zusammenhängender stücke, welche der lehrer für jede stunde sich zusammenstellen musz, zunächst einen schüler einen satz übersetzen und, nachdem er richtig gestellt ist, alle mitschreiben zu lassen, was der lehrer selbst an der tafel auch thut; natürlich bedarf das nachschreiben zuerst steter controle; die stücke werden dann in der nächsten stunde retrovertiert und extemporalien und exercitien in veränderter form zu grunde gelegt.

bigen stämme wie γυπ, φλεβ, φλογ, αἰγ, νυκτ mit den liquidalstämmen ἁλ, θηρ usw. als asigmatisch im nom. sind sodann die stämme auf ν und ρ: ὁ Ἕλλην, ὁ κρατήρ, die neutra wie τὸ ἔαρ und τὸ νέκταρ und die mit einfacher dehnung im nom. sing. gebildeten ἀήρ, αἰθήρ, λιμήν, ῥήτωρ, δαίμων zu lernen. jetzt erst treten wir an die ersatzdehnung heran, die bei den sigmatisch den nom. bildenden stämmen auf αντ und εντ (γίγας, ἐλέφας, λυθείς) im nom. sing. und dat. plur., bei den asigmatisch auf οντ nur im dat. plur. eintritt, und unterscheiden nun im zusammenhang die — recht schwierigen — substantiva auf ων: ἀγών, χειμών, λειμών, Μαραθών mit langem o-laut, γείτων, δαίμων, ἡγεμών, χιών, εἰκών mit kurzem o-laut, λέων, θεράπων, δράκων, γέρων mit dem stamme auf οντ und ersatzdehnung im dat. plur. und die substantiva auf ηρ (σωτήρ, κρατήρ) mit langem e-laut, ἀήρ, αἰθήρ u. ä. mit kurzem e-laut. zu den oxytonierten substantiven auf ις mit dentalem stamm kommen die liquidalen auf ν hinzu: Σαλαμίς, ἀκτίς, δελφίς und endlich die dentalen neutra auf μα (σῶμα, στόμα, γράμμα usw.). wie substantiva mit adjectiven zur repetition zusammenzustellen sind, z. b. ἡ καλὴ εἰκών, ἡ λαμπρὰ χιών, ὁ ἀνδρεῖος ἡγεμών, ὁ σοφὸς γέρων, ὁ ἐσθλὸς γείτων, ὁ δεινὸς χειμών usw., so ergibt sich aus δαίμων die declination der adjectiva auf ων (εὐδαίμων, neutr. εὔδαιμον, mit zurückziehung des accents wie im voc. sing ὦ ἄδελφε, ὦ δέσποτα), aus γέρων das partic. praes. παιδεύων und aus γίγας das part. aor. παιδεύσας. so wird anfang juni, im anschlusz an Kohl (nr. 77), dessen voraufgehende stücke ähnlich umgeformt wurden, folgendes extemporale z. b. geschrieben:

Οἱ Ἀθηναῖοι νόμους εἶχον, πρότερον Δράκοντος, ὕστερον Σόλωνος. Δράκων οὖν, ὡς οἱ Ἀθηναῖοι ἔλεξαν, τοὺς νόμους αἵματι ἔγραψε, τοῖς δὲ τοῦ Σόλωνος νόμοις οἱ Ἀθηναῖοι ῥᾳδίως ἐπίστευσαν καὶ ἐδούλευσαν. Πεισίστρατος δέ, ὡς τυραννεύσων, στρατιώτας συνέλεξε. καὶ ἐπεὶ πολλοὶ στρατιῶται καὶ θεράποντες περὶ αὐτὸν ἦσαν, οἱ Ἀθηναῖοι καὶ οἱ γέροντες καὶ οἱ νεανίαι καὶ οἱ ἄλλοι τῇ τυραννίδι αὐτοῦ ἐδούλευσαν. Σόλων δέ, καίπερ γέρων ὤν, αὐτῇ οὐκ ἐδούλευσεν, ἀλλὰ τὰ ὅπλα ἔχων πρὸς τοὺς γέροντας ἔλεξε· «τὰ ὅπλα ἔχοντες κινδυνεύετε καὶ ἡ πατρὶς ἐλευθέρα ἔσται.» τότε Πεισίστρατος κήρυκα ἐκέλευσε πρὸς Σόλωνα λέγειν· «ὦ γέρον, τίνι πιστεύεις κινδυνεύων;» ὁ δ' ἔλεξε· «τῷ γήρᾳ.»

An die barytonierten t-stämme auf ις und υς, welche mit abstoszung des dentals ν im acc. sing. anhängen statt α (ἔριν, χάριν, κόρυν), schlieszen sich die vocalischen stämme auf ις und υς an (ἰχθύς, Kohl nr. 110) und πόλις (Kohl nr. 99; πολύς und μέγας schalten sich hier ein), sowie die adjectiva auf υς, εια, υ (ὁ ταχὺς ἰχθύς). die hier zuerst auftretende contraction ε + ι in ει, ε + ε in ει führt sodann zu den elidierenden sigmastämmen, die zuerst in offenen formen zu declinieren sind: γένεσ-ος, γένε-ος, γένους usw., sowie das medium (praes. 2e pers. sing. εσαι — εαι — ῃ, imperf.

εcο — εο — ου, aor. αcο — αο — ω). für den gen. plur. ist vor allem die für die contraction so wichtige regel einzuschärfen: hat der erste der zu contrahierenden vocale den acut, so hat der contrahierte den circumflex (γενέcων — γενέων — γενῶν). mit γένος teilt den stamm Διογένης, mit κράτος Cωκράτης, mit τέλος Ἀριcτοτέλης, mit cθένος Δημοcθένης, sowie die adjectiva εὐγενής, ἐγκρατής usw. und die barytona cυνήθης, πλήρης, ἡ τριήρης (gen. plur.!). den beschlusz der sigmastämme bilden die substantiva auf κλῆς; auszugehen ist vom stamm von κλέος — κλέες, nom.: einfache dehnung und contraction έης — ῆς, letztere im gen. und acc. und voc.: έους, η, εις, doppelte contraction im dativ. gute stücke bietet Kohl nr. 87—89. im anschlusz hieran hat z. b. folgendes extemporale keine schwierigkeiten:

Cωκράτης ὁ Ἀθηναῖος ἦν ἔνδοξος φιλόcοφος, διάφορος οὐ κάλλει τοῦ cώματος, ἀλλὰ τῷ τῆς ψυχῆς κράτει, τῇ ἐγκρατείᾳ καὶ τῇ cωφροcύνῃ. cοφὰ ἦν τὰ ῥήματα αὐτοῦ· μόνον ἀγαθόν ἐcτιν ἡ ἐπιcτήμη· ὁ τῶν ἐπιθυμιῶν ἄρχων ἐcτὶν ἐγκρατής, οἱ ταῖς ἐπιθυμίαις δουλεύοντές εἰcιν ἀκρατεῖς. τὰ χρήματα οὐ πολλοῦ ἄξιά ἐcτι. — Μηθηταὶ τοῦ Cωκράτους ἦcαν Ἀλκιβιάδης καὶ Πλάτων, διάφοροι κάλλει καὶ εὐγενείᾳ· τοῦ δὲ Πλάτωνος μαθητὴς ἦν Ἀριcτοτέλης, τοῦ δὲ Ἀριcτοτέλους Ἀλέξανδρος ὁ Μακεδών. — Ὁ δὲ Ἀλέξανδρος ἐθεράπευε καὶ τὸν Διογένη· αὐτῷ ποτε χάριν παρεῖχεν· «ὦ Διόγενες, τίς cοι φίλη ἔcται χάρις;» ἐκεῖνος δ' ἔλεξεν· «ὦ Ἀλέξανδρε, μικρὸν ἐκ τοῦ ἡλίου.» τοῖς μὲν οὖν ἄλλοις γέλωτα παρεῖχεν, Ἀλέξανδρος δ' ἔλεξεν· «ἀλλ' ἐγὼ εἰ μὴ ἦν Ἀλέξανδρος, Διογένης ἂν ἦν.» diese letzte hypothetische verbindung wird natürlich angegeben.

Mit den substantiven auf εὺς, deren perispomenierter nom. plur. (οἱ γονεῖς) zur vergleichung der endungen neben den paroxytonierten nom. plur. der substantiva auf ις, εως (οἱ πρέcβεις) gestellt wird, und mit dem synkopierten πατήρ dürfte man vor den hundstagsferien abschlieszen, nachdem die pronomina οὗτος und ἐκεῖνος und die comparation der adjectiva eingeschaltet sind. demnach bietet nunmehr, nach den ferien, die zusammenhängende lectüre eines den Xenophon vorbereitenden — aber nicht vorwegnehmenden — lesebuchs wie z. b. das Destinonsche keine wesentlichen hindernisse und schwierigkeiten mehr dar. dasz dieses sich bei uns gut bewährende buch der verbesserung noch bedürftig ist, sah der verfasser selbst ein. so hätten z. b. im ersten capitel die 13 contrahierten verbalformen (νικώντων, παρακαλοῦcι, νικῶcι usw.) in den offenen formen gegeben oder vermieden werden müssen. anderseits bieten manche in der lectüre neu begegnenden formen durchaus nicht zu verwerfende gelegenheit, hier und da dem systematischen unterricht vorzugreifen, wie z. b. im cap. III — das noch vor michaelis wird absolviert werden können — νικήcας, woran man sogleich die futur- und aoristbildung der verba auf αω, εω und οω anknüpfen kann. anomale formen begegnen zu-

nächst nur selten, wie αἱ γυναῖκες II 7, νῆες II 10, νεῶν III 1, ἔχθιστοι I 8.[2]

Im zweiten quartal ist neben eingehender repetition der drei declinationen die lehre von den adjectiven zusammenzufassen und durch πᾶς, μέλας, χαρίεις, ἑκών, ἄκων sowie durch die unregelmäszige comparation zu vervollständigen, das verbum durch conj. und optativ und imperativ, sowie durch den aor. II.

Die substantiva und adiectiva contracta der beiden ersten declinationen, die attische declination, zahlwörter, pronomina, substantiva anomala der dritten declination, das perf. und plusqpf. act. und das passivum der verba vocalia, die verba contracta, verba muta und liquida fallen der arbeit des wintersemesters anheim, wozu Kohl s. 56—122 in reichlicher fülle und trefflicher form stoff darbietet. und wer ferner z. b. in dem lesebuch von Destinon ungefähr $2^1/_2$ bücher in drei quartalen gelesen hat, der wird völlig im stande sein, in der obertertia den Xenophon zu verstehen.

Dies aber musz in erster linie das ziel des elementarunterrichts in untertertia bilden, und dieses ziel scheint mir — um das ausgeführte zusammenzufassen — erreichbar, wenn man unter beiseitesetzung des öden einzelsatzsystems (Wesener!) und ohne sklavisches festhalten an den gang der üblichen schulgrammatiken vom einfachen zum schwierigeren aufsteigt, die verwandten erscheinungen im nomen und verbum verbindet und so früh wie möglich mit zusammenhängenden stücken beginnt.

---

[2] im stich läszt das lexikon über ἀτάκτως I 12, δαμάζειν II 3; druckfehler werden die schüler gerne finden und verbessern; sie müssen aber beseitigt werden, so: ἥτταν lib. I c. IV 4, ἔξ 8, τοῖς προφυλακαῖς 10, οὕς c. V 2, μήνιν 11, ὑπερυψηλοί c. VI 5, ἥτταν c. VII 2, Φρῦγες 11, ἀναψυχεῖν VIII 2, λοῦτρον ebd., ἥτταν 5, θεράπειαν VIII 14, Λαρείου lib. II 1, κατεσκευασμέναι 9, τῆν 3, πρῶτῃ c. II 4, τῆν III 3, καθ' αὐτόν lib. IV c. II 10. — Die formen der verba liquida, sowie die perfecta und plusquamperfecta passivi der verba muta hätten auch noch fehlen müssen in den ersten beiden büchern, sowie manche unregelmäszigkeiten wie ἰάσεσθαι, τελέσαι usw.

Kiel. Alfred Biese.

53.

CUM TEMPORALE UND CUM HISTORICUM.

Über den unterschied von cum temporale und cum historicum sind verschiedene erklärungen in den schulgrammatiken gegeben worden, aber noch keine dem schüler ganz verständliche und die sache erschöpfende. von dieser erwägung ausgehend hat es O. Langlotz in dieser zeitschrift 1887 s. 613 ff. unternommen obigen unterschied in einer allseitig genügenden fassung darzustellen. leider ist ihm der versuch misglückt. seine ansicht ist folgende: 'kann die

handlung des hauptsatzes stattfinden ohne die des nebensatzes, so haben wir für das deutsche «als» cum mit indicativ; kann aber die handlung des hauptsatzes nicht stattfinden ohne die des nebensatzes, so haben wir für das deutsche «als» cum mit conjunctiv.' dieses ergebnis entbehrt der nötigen wissenschaftlichen grundlage, denn es stützt sich lediglich auf Caes. b. g. VI 12, 1 'cum Caesar in Galliam venit, alterius factionis principes erant Aedui, alterius Sequani' und Cic. nat. deor. I 21, 59 'cum Athenis essem Zenonem audiebam frequenter'. aus einem einzelnen beispiele ein allgemeines gesetz ableiten zu wollen ist schon an sich eine gefährliche sache; ferner aber — und dies ist das entscheidende — läszt sich der über cum historicum aufgestellte satz durch zahlreiche stellen widerlegen, wo offenbar die nebenhandlung zur haupthandlung nicht im mindesten erforderlich ist. mehrere derselben liefert Nepos, z. b. Milt. 1, 1 'Miltiades, Cimonis filius, Atheniensis, cum et antiquitate generis et gloria maiorum et sua modestia unus omnium maxime floreret eaque esset aetate, ut non solum de eo bene sperare, sed etiam confidere cives possent sui, talem eum futurum, qualem cognitum iudicaverunt, accidit ut Athenienses Chersonnesum colonos vellent mittere'. 7, 3 'cum iam in eo esset ut [Miltiades] oppido potiretur, procul in continenti lucus, qui ex insula conspiciebatur, nescio quo casu nocturno tempore incensus est'; oder, wem Nepos zu wenig classisch ist, den verweise ich auf Cicero Fam. III 8, 5 'nisi forte postea coeperunt legare quam ego Taurum transgressus sum: quod certe non ita est. cum enim Laodiceae, cum Apameae, cum Synnadis, cum Philomelii, cum Iconii essem, quibus in oppidis omnibus commoratus sum, omnes iam istius generis legationes erant constitutae', VII 5, 2 'casus vero mirificus quidam intervenit quasi vel testis opinionis meae vel sponsor humanitatis tuae. nam cum de ipso Trebatio cum Balbo nostro loquerer accuratius domi meae, litterae mihi dantur a te . . .' de rep. II 18, 33 'atque idem [sc. Ancus Martius] Aventinum et Caelium montem adiunxit urbi quosque agros ceperat divisit et silvas maritimas omnis publicavit quas ceperat et ad ostium Tiberis, urbem condidit colonisque firmavit. atque ita cum tres et viginti regnavisset annos, est mortuus'. solche beispiele, worin nicht mehr als eine zeitliche beziehung zwischen haupt- und nebenhandlung stattfindet, sprechen ganz entschieden gegen die Langlotzsche ansicht, aber sie rechtfertigen auch zugleich den ausspruch, dasz erklärungen, wie sie z. b. Seyffert 31e aufl. § 243 aufstellt, 'bei cum historicum solle nicht die zeitbestimmung rein äuszerlich hervorgehoben, sondern der innere zusammenhang der begebenheiten angedeutet werden', nicht erschöpfend sind.

Trotzdem bin ich herrn Langlotz zu danke verpflichtet, denn sein aufsatz — neben der trefflichen, leider in der form etwas ungenieszbaren abhandlung von Em. Hoffmann, betitelt 'die construction der lateinischen partikeln' 2e aufl., Wien 1873 — gab mir anlasz über den wirklichen unterschied von cum temporale

und cum historicum nachzudenken und diesen in eine nicht nur wissenschaftlich haltbare, sondern auch allgemein verständliche fassung zu bringen. daraus ist die arbeit entstanden, welche ich den herren collegen jetzt zur beurteilung vorlege.

Ein deutlicher und wesentlicher unterschied zwischen cum temporale und cum historicum läszt sich auf ziemlich einfache weise finden, sobald man die thatsache festhält, dasz cum auf die frage 'wann?' die haupthandlung zeitlich bestimmt und das verhältnis der gleichzeitigkeit zwischen haupt- und nebenhandlung ausdrückt.

Gehen wir zunächst auf die beiden von Langlotz in betracht gezogenen stellen etwas näher ein. Caes. b. g. VI 12, 1 'cum Caesar in Galliam venit, alterius factionis principes erant Aedui, alterius Sequani' wird die haupthandlung, nemlich die parteiherschaft der Aeduer und Sequaner, zeitlich näher bestimmt und zwar durch die 'zeit wo' die nebenhandlung, d. h. die ankunft Caesars in Gallien stattfand. unter dieser 'zeit wo' ist natürlich der zeitraum zu verstehen, in welchen Caesars ankunft in Gallien hineinfällt; in diesen zeitraum fällt auch die parteiherschaft der Aeduer und Sequaner hinein, und zwar gehen beide handlungen neben einander her. da nun haupt- und nebenhandlung in den gleichen zeitraum fallen, so liegt eine thatsächliche, objective gleichzeitigkeit vor, deshalb steht nach der die gleichzeitigkeit ausdrückenden conjunction 'cum' derjenige modus, welcher das 'thatsächliche' bezeichnet, nemlich der indicativ. — Cic. de nat. deor. I 21, 59 'cum Athenis essem, Zenonem audiebam frequenter' wird die haupthandlung, nemlich das häufige hören des Zeno von seiten des Cicero, zeitlich bestimmt. in dem zeitsatze, welcher die nebenhandlung enthält, steht der conjunctiv, folglich handelt es sich um etwas 'gedachtes, subjectives', es steht weiter cum mit dem conjunctiv, folglich handelt es sich um eine 'gedachte, subjective gleichzeitigkeit'. ein zeitraum, in welchen die haupthandlung hineinfiele, kann nun hier durch cum nicht angegeben werden — sonst wäre die gleichzeitigkeit eine thatsächliche, objective und das richtige der indicativ; ebenso wenig liegt in cum ein zeitraum, an welchen die haupthandlung sich anschlösse — sonst wäre überhaupt keine gleichzeitigkeit mehr vorhanden, sondern cum bedeutet einen zeitpunkt, nemlich den zeitpunkt, auf welchen die nebenhandlung fällt. in diesem zeitpunkt fällt nun aber die haupthandlung nicht etwa mit der nebenhandlung zusammen — sonst hätten wir wieder eine thatsächliche, objective gleichzeitigkeit und den indicativ als richtigen modus, sondern die haupthandlung schlieszt sich in (unter) dem zeitpunkte, auf welchen die nebenhandlung fällt, an dieselbe an bzw. sie wird vom schriftsteller angeschlossen. so stellt sich uns die zeitliche aufeinanderfolge beider handlungen in (unter) dem gleichen zeitpunkte dar: 'erst war Cicero in Athen anwesend,

dann hörte er den Zeno häufig', und es liegt keine thatsächliche, sondern eine blosz vom schriftsteller gedachte gleichzeitigkeit von haupt- und nebenhandlung vor; deshalb steht nach der die gleichzeitigkeit ausdrückenden conjunction 'cum' derjenige modus, welcher das 'blosz gedachte' bezeichnet, nemlich der conjunctiv — der punkt, von welchem wir ausgiengen. übrigens verbindet sich in unserm beispiel bei dem verhältnis zwischen haupt- und nebenhandlung mit der zeitlichen folge sehr eng die sachliche, daher fällt hier cum historicum ('als') mit cum causale ('da') zusammen.

Die beiden nach Langlotzs vorgange von mir herangezogenen stellen lassen den unterschied zwischen cum temporale und cum historicum recht wohl erkennen, aber noch deutlicher tritt er hervor in zwei andern stellen, nemlich Caes. b. g. V 19, 2 'Cassivelaunus . . . itinera nostra servabat paulumque ex via excedebat locisque impeditis ac silvestribus sese occultabat atque iis regionibus, quibus nos iter facturos cognoverat, pecora atque homines ex agris in silvas compellebat et, cum equitatus noster liberius praedandi vastandique causa se in agros eiecerat, omnibus viis semitisque essedarios ex silvis emittebat . . .' und Cic. de rep. II 18, 33 'atque ita cum tres et viginti regnavisset annos, est mortuus [sc. Ancus Martius].' im ersten beispiel gibt cum den zeitraum an, wo die reiterei sich über die äcker hin ausgebreitet hatte — in diesen zeitraum fällt der angriff des Cassivelaunus; im zweiten falle ist cum der zeitpunkt, wo Ancus Martius 23 jahre regiert hatte — an diesen zeitpunkt schlieszt Cicero den tod[1] des königs an (aufeinanderfolge zweier ereignisse unter dem gleichen zeitpunkte). bei Caesar haben wir cum mit dem indicativ zum ausdruck der thatsächlichen, objectiven gleichzeitigkeit, bei Cicero cum mit dem conjunctiv zum ausdruck der gedachten, subjectiven gleichzeitigkeit.

Weiter entnehme ich des vergleiches wegen einige aus den von Hoffmann s. 116 ff. angeführten stellen, wie Cic. Fam. I 1, 1 'res agitur per eosdem creditores, per quos, cum tu aderas, agebatur' und ad Qu. fr. II 9, 3 'senatus consultum est factum de ambitu in Afranii sententiam, quam ego dixeram, cum tu adesses'. — in Pis. 11, 26 'an tu eras consul, cum in Palatio mea domus ardebat' und p. Scaur. 47 'cum templum illud arderet, [L. Metellus, pontifex maximus] in medios se iniecit ignes et eripuit flamma Palladium illud . . .' in diesen beispielen haben wir bei anscheinend gleichem zusammenhange verschiedene modi. der grund ist darin zu suchen, dasz der schriftsteller die zeit der haupthandlung das eine

[1] solche zeitlichen bestimmungen auch bei Caes. b. g. I 4, 3 'cum civitas ob eam rem incitata armis ius suum exsequi conaretur multitudinemque hominum ex agris magistratus cogerent, Orgetorix mortuus est . . .' Nep. Ages. VIII 6 'hic cum ex Aegypto reverteretur . . . venissetque in portum, qui Menelai vocatur, iacens inter Cyrenas et Aegyptum, in morbum implicitus decessit'.

mal in objectiver, das andere mal in subjectiver weise bestimmt. es steht ja überhaupt im belieben des schriftstellers objectiv oder subjectiv zu reden, aber diese willkür bezieht sich nur auf seinen gedanken, nicht auf die darstellung desselben in der sprache, wobei er an bestimmte gesetze gebunden ist. will er objectiv reden — und das geschieht hier durch das thatsächliche, objective gleichzeitigkeitsverhältnis zweier handlungen — so musz er den indicativ wählen, will er subjectiv erzählen — und das geschieht hier durch das gedachte, subjective gleichzeitigkeitsverhältnis zweier handlungen — so ist der conjunctiv der entsprechende modus. nun liegt aber die objective gleichzeitigkeit dann vor, wenn die haupthandlung in den zeitraum der nebenhandlung fällt; wenn dagegen die haupthandlung sich in (unter) dem zeitpunkte der nebenhandlung als folge an dieselbe anschlieszt bzw. vom schriftsteller angeschlossen wird, so findet nur eine subjective gleichzeitigkeit statt. mithin steht bei cum, wenn es den zeitraum bezeichnet, der indicativ, wenn es den zeitpunkt ausdrückt, der conjunctiv.

Wie weit die subjective auffassung des schriftstellers gerade im anschlusz der haupthandlung an die nebenhandlung gehen kann, sieht man aus Nep. Milt. I 1. dort bringt der geschichtschreiber die absicht der Athener colonisten in den Chersonnes zu senden in enge zeitliche verbindung mit den lebensverhältnissen des Miltiades, obwohl in wahrheit beides nichts mit einander zu thun hat. nicht durch die wirklichkeit, sondern nur durch den gedanken des schriftstellers wird die haupthandlung an die nebenhandlung namentlich da angeschlossen, wo erstere in einem plötzlichen, unvermutet eintretenden ereignis (objective darstellung durch cum inversum) besteht z. b. Cic. Fam. VII 5, 2 (s. oben), Caes. b. g. V 10, 2 'his aliquantum itineris progressis, cum iam extremi essent in prospectu, equites a Quinto Atrio ad Caesarem venerunt qui nuntiarent . . .' Nep. Milt. VII 3 (s. oben).

Als belege dafür, dasz cum mit conjunctiv wirklich den zeitpunkt bedeutet, mögen dienen Caes. b. g. I 22, 1 'prima luce, cum summus mons a Labieno teneretur, ipse . . . abesset neque . . . cognitus esset, Considius equo admisso ad eum accurrit'. 41, 5 'septimo die, cum iter non intermitteret, ab exploratoribus certior factus est, Ariovisti copias a nostris milibus passuum quattuor et viginti abesse'. Cic. Fam. II 19, 2 'accepi autem a te missas litteras in Cilicia, cum essem in castris, a. d. X Kal. Quintiles, scriptas humanissime . . .' auszer dem zeitpunkt findet sich auch zuweilen noch (durch cum mit indicativ) der zeitraum angegeben, und zwar in abwechselnder reihenfolge z. b. Cic. de orat. II 67, 272 'est huic finitimum dissimulationi, cum honesto verbo vitiosa res appellatur: ut cum Africanus censor tribu movebat (zeitraum) eum centurionem, qui in Paulli pugna non adfuerat, cum ille se custodiae causa diceret (zeitpunkt in dem oben angegebenen zeitraum) in castris remansisse quaereretque, cur ab

eo notaretur «non amo» inquit «nimium diligentes». ähnlich Liv. XXIX 37, 8 'cum ad tribum Polliam ventum est, in qua M. Livii nomen erat, et praeco cunctaretur citare ipsum censorem «cita» inquit Nero «M. Livium»', nur dasz hier wohl wegen des engen zusammenhangs 'cum' nicht wiederholt wird. in umgekehrter folge stehen zeitraum und zeitpunkt bei Cic. de fin. II 19, 61 'num etiam P. Decius, cum se devoveret (zeitpunkt) et equo admisso in mediam aciem Latinorum irruebat (zeitraum innerhalb der als zeitpunkt angegebenen handlung) aliquid de voluptatibus suis cogitabat?' (vgl. Hoffmann s. 121 ff.).

Fassen wir nun die bisherigen erörterungen über cum temporale und cum historicum kurz zusammen, so ergibt sich folgendes resultat:

cum mit dem indicativ (cum temporale) bezeichnet den zeitraum, in welchen die nebenhandlung fällt als den zeitraum, in welchen auszer der nebenhandlung auch die haupthandlung[*] fällt. — cum mit dem conjunctiv (cum historicum) bezeichnet den zeitpunkt, auf welchen die nebenhandlung fällt als den zeitpunkt, in (unter) welchem die haupthandlung an die nebenhandlung sich anschlieszt bzw. vom schriftsteller angeschlossen wird. oder:

cum temporale deutet das nebeneinanderfallen von neben- und haupthandlung in dem gleichen zeitraum an (thatsächliche, objective gleichzeitigkeit). — cum historicum deutet das nacheinanderfallen von neben- und haupthandlung in dem gleichen zeitpunkt an (gedachte, subjective gleichzeitigkeit).

Insoweit mit dem zeitlichen anschlusz der haupthandlung an die nebenhandlung sich ein enger sachlicher (folge) verbindet, insoweit geht cum historicum in cum causale über.

Diese sätze werden, wie ich glaube, den wesentlichen unterschied zwischen cum temporale und cum historicum in der erzählung genügend zum ausdruck bringen. ferner ist die fassung derselben so einfach, dasz sie auch der schüler verstehen kann. zunächst sollten demselben an einigen beispielen aus der lectüre des Nepos oder Caesar die cum-sätze nach ihrem verschiedenen sinn erklärt, dann erst deutsche beispiele zum übersetzen vorgelegt werden. so viel verständnis aber darf man immerhin bei einem durchschnittstertianer voraussetzen, dasz er in den meisten fällen unterscheiden kann, ob der satz mit 'als' einen zeitraum oder einen zeitpunkt angibt; dafür bietet auch schon das sachliche verhältnis der sätze (gegenseiti-

[*] der ausdruck 'handlung' ist darum gewählt worden, weil er am kürzesten und geläufigsten ist; streng genommen müste man immer von der nebenthatsache (handlung) oder nebensachlage (zustand) und der hauptthatsache (handlung) oder hauptsachlage (zustand) reden.

ger zusammenhang oder gegenseitige unabhängigkeit) in der regel[3] einen anhalt. im deutschen entspricht dem cum temporale die übersetzung 'zu der zeit als', während für cum historicum meist die von Heraeus lat. schulgrammatik s. 320 vorgeschlagene erklärung 'bei der gelegenheit als' zutrifft.

---

[3] in fällen, wo eine doppelte auffassung möglich ist, musz der lehrer anleitung geben.

THARANDT BEI DRESDEN. FEODOR GLOECKNER.

54.

ZUR BEHANDLUNG DES LATEINISCHEN TEMPUSGEBRAUCHS IN DEM GYMNASIUM.

Mit recht hebt die neuere sprachwissenschaft hervor, dasz man bisher die sprache zu sehr vom standpunkte der logik aus betrachtet habe, mit recht macht sie die psychologische betrachtungsweise eines stoffes geltend, der den unmittelbaren ausflusz einer seelenthätigkeit des menschen schon in den frühesten zuständen seiner entwicklungsgeschichte darstellt. aber da der mensch doch einmal die sprache von jeher benutzt hat, um seine gedanken — nicht zu verbergen, sondern mitzuteilen, so musz wenigstens im groszen und ganzen ein jedes volk zu seiner zeit so logisch richtig sprechen, wie es denkt, wenn auch diese logik bei dem naturmenschen ebenso unbewust wirkt, wie die ideenassociationen, welche die regeln jener logik so vielfach durchkreuzen. eine sprache nun, die sich den anforderungen logischer folgerichtigkeit und durchsichtigkeit besonders willig fügt, ist das lateinische. darum wird die schule nach wie vor vertrauen dürfen, gerade durch die lateinische grammatik logisches urteil und strenges denken in dem schüler zu erziehen — falls sie nur richtig behandelt wird. insbesondere aber ist es der gebrauch der tempora im lateinischen, welcher von dem schüler beständig klare denkthätigkeit fordert, und mir scheint es nicht zu billigen, wenn Ziemer (junggrammatische streifzüge, 2e aufl., s. 82) fordert: 'man sollte es endlich aufgeben, fort und fort nach logischen gründen für die bunte manigfaltigkeit des tempuswechsels zu spähen.' die logischen gründe für den im allgemeinen doch so merkwürdig consequenten gebrauch der zeiten im lateinischen sind noch keineswegs vollständig klar gelegt. erst wenn dies geschehen ist, wird man die grenzlinien der einwirkungen rein psychologischer vorgänge erkennen.

Wie ist nun der gebrauch der tempora dem schüler darzustellen, um diesen stoff für ihn in der bezeichneten richtung recht fruchtbar zu machen?

A. Waldeck 'die didaktische formgebung in der altsprachlichen grammatik' (in Frick-Meier lehrpr. u. lehrg. hft. 17 und 18) gibt einige ganz beherzigenswerte anweisungen im allgemeinen und sucht die anwendung derselben auch an einer 'lehrprobe über die tempora' (hft. 18 s. 15 ff.) zu veranschaulichen. er verlangt u. a. (hft. 17 s. 5): 'man gebe dem grammatischen stoffe eine solche didaktische form, dasz das mit dem verstande zu begreifende nicht mehr mechanisch auswendig gelernt, dasz das gedächtnis entlastet und dafür das denken geübt wird.' diese forderung ist zwar schon öfter gestellt und wird gewis von vielen seiten gebilligt. aber es scheint merkwürdig schwer zu sein, mit derselben ernst zu machen. geschähe dies, so würden sich die gegner des gymnasiums vermutlich um einiges vermindern. denn bei vielen entspringt die geringschätzung desselben zum groszen teil aus der vorstellung, dasz der unterricht in den alten sprachen zu viel gedächtnisarbeit verlange und überhaupt die geistigen kräfte in zu mechanischer weise anspanne. aber freilich, die art und weise, wie W. in der lehrprobe über die tempora das denken üben will, kann ich nicht billigen. denn während er wiederum sehr mit recht hft. 17 s. 5 es beklagt, dasz 'die leistungen fast überall ausschlieszlich oder vorwiegend nach den extemporalien beurteilt werden, der schriftsteller mit seinem ideal bildenden inhalt nur nebensache ist', ist seine ganze lehrprobe in hft. 18 doch darauf zugeschnitten, den schüler im extemporaleschreiben gewandt zu machen! es ist ein satan, das extemporale! selbst wenn man seine fehlerhafte überschätzung richtig erkennt, bringen wir ihm unbewust doch wieder seinen tribut. man sehe s. 13: 'diesen maszstab (die regel) soll er im kopfe haben, und zwar so, dasz er gegebenenfalls augenblicklich ins bewustsein springt.' und noch öfter wird dort eine fassung der regel verlangt, dasz man sie sich 'rasch ins gedächtnis rufen' könne (oder ähnlich), was doch hauptsächlich beim extemporale von bedeutung ist. W. stellt im weitern verlauf dann selbst regeln auf 'in knappster, aber ein für allemal feststehender form', z. b. 'das pf. hist. erzählt einzelhandlungen, das imp. beschreibt zustände' oder 'alle conjunctionen, die den sinn von «sobald als» haben, haben bei einmaligen handlungen der vergangenheit den ind. perf. bei sich'. wird nicht jeder extemporaleverehrer — gegen W.s absicht — entzückt sein über diese vortrefflichen leisten, nach denen die schüler mit möglichster schnelligkeit arbeiten können? ob aber W.s eignen forderungen, dasz die regeln 'den wesentlichen kern der grammatischen erscheinung' . . 'und womöglich den inneren grund mit enthalten' jene kurzen sätze genügen? davon nachher. schlieszlich erläutert W. die eigentümlichkeiten der lateinischen tempora an einem zurechtgemachten deutschen stücke. aus diesem soll der schüler den 'ersten eindruck', 'die erste anschauung' (s. 21) empfangen. kann da noch ein schüler in dem guten glauben bleiben, dasz es sich darum handle, die sache an sich zu erkennen? musz er

nicht die überzeugung gewinnen, dasz die arbeit nur für die schriftlichen leistungen sei, welche die grundlage zur beurteilung seiner fähigkeiten bilden werden?

Doch betrachten wir die von W. aufgestellten regeln etwas näher. nach seiner meinung arbeitet der schüler so: er schreibt, ihm stöszt ein zweifel auf, er sagt sich eine regel her und nach diesem maszstabe entscheidet er. darum musz die regel in erster linie kurz sein. dasz der quartaner vielfach so verfährt (wiewohl er auch zu einer andern, bessern denkweise erzogen werden kann), ist nicht zweifelhaft. aber W. verübelt es auch dem primaner, wenn er anders verfährt. so klagt er hft. 17 s. 3: 'das, was der secundaner oder primaner richtig macht, beruht zum geringsten teile auf einem sichern wissen, am wenigsten der gelernten regeln; das meiste macht er unbewust nach analogie von früher dagewesenem . . — ardor braucht er als masc., nicht weil er die in VI einmal gelernte regel noch wüste, sondern weil infolge des häufigen vorkommens dieser wörter in seinem bewustsein unwillkürlich mit der vorstellung der endung or sich die des masc. verbindet . . es hat sich . . durch die vielen in seiner praxis vorgekommenen beispiele ein dunkeles gefühl in ihm gebildet, dasz der acc. c. inf. ein abhängiges urteil, ut dagegen absicht und begehren bezeichnet, und diesem gefühle folgt er. die darüber gelernten regeln sind mindestens vergeblich gelernt.' das was W. hier so sehr tadelt, das ist gerade das richtige! nur musz der unterricht dafür sorgen, dasz der schüler 'nach analogie von früher dagewesenem' nicht unbewust verfährt, sondern b e w u s t; dasz sich in ihm 'durch die vielen in seiner praxis vorgekommenen beispiele' nicht ein dunkeles, sondern ein b e s t i m m t e s gefühl für die richtige auffassung bildet. dann wird er auch auf diesem wege zu einem sichern und dabei wertvollen wissen gelangen. wenn man aber jenes andere verfahren durchführen will, so musz der schüler für alles und jedes eine regel im kopfe haben, die er sich 'rasch ins gedächtnis rufen' kann. dasz dies eine unmöglichkeit ist (obwohl es das ideal mancher pädagogen sein mag!), zeigen W.s eigne regeln. 'das perf. hist. erzählt einzelhandlungen, das imp. beschreibt zustände.' kurz in der that! dasz aber mit den worten 'das imp. beschreibt zustände' der 'wesentliche kern' der bedeutung dieses tempus getroffen werde, musz ich leugnen. schon W. selbst kommt bei seinem gemachten stücke ins gedränge, wenn er den ausdruck wiederholter handlungen als beschreiben von zuständen erklären musz. denn dasz das fortgesetzte rufen des kuckucks (s. 22) ein zustand sei, der beschrieben wird, kann dem schüler wenig einleuchten. aber noch schwieriger wird die sache, wenn man sätze aus der lectüre herausgreift, z. b. Caes. b. G. I 12 flumen est Arar . . id Helvetii ratibus ac lintribus iunctis transibant. ebd. 37 haec eodem tempore Caesari mandata referebantur, et legati ab Aeduis et a Treveris veniebant. Cic. de fin. I 55 concedo, quod modo dicebas. ebd. V 3 . . in Epicuri hortis, quos modo praeteri-

bamus. ib. V 78 exspecto, quid ad id, quod quaerebam, respondeas. Verr. act. I 22 unum illud ex hominibus certis, ex quibus omnia comperi, reperiebam. kann man das überschreiten, die ankunft der gesandten, eine eben gethane äuszerung usw. zustände nennen, welche beschrieben werden? nun ja! wenn man den begriff beliebig ausdehnen will, so kann man es. aber eine so gezwungene zusammenfassung, eine so stereotype anwendung des gleichen ausdrucks auf die manigfaltigsten vorstellungen kann unmöglich dazu dienen, um klare begriffe in dem kopfe des schülers zu entwickeln. qui bene distinguit, bene docet! — Ist es denn aber gar so schlimm, dasz der schüler in den grammatiken zwei oder drei paragraphen findet, in denen der unterschied zwischen perf. und impf. sachgemäsz dargelegt ist? musz er sich in jedem zweifelsfalle diese 'masse von regeln' rasch ins gedächtnis rufen, um zu entscheiden? keineswegs! sondern wenn ihm an der hand der lectüre zunächst die nötigen gesichtspunkte gegeben und diese sodann in der grammatikstunde angemessen vereinigt oder gruppiert sind, so wird er sich in jedem einzelnen falle etwa sagen: 'hier wird eine örtlichkeit beschrieben', oder 'hier werden charakterzüge geschildert', oder 'hier drückt das deutsche präteritum die gemütsverfassung aus, in der gewisse handlungen entspringen', 'hier musz die handlung zweckmäszig als eine noch in der entwickung begriffene bezeichnet werden' usw. und in jedem einzelnen falle kommt er zu demselben ergebnis, das imperfectum zu setzen. die gemeinsame kategorie aber, welche den schüler auch immer zu demselben ziele leitet und welche das wesen des imperfectbegriffs ausmacht, ist: das impf. bezeichnet die dauernde und wiederholte handlung der vergangenheit. diese worte enthalten zwar zunächst nur einen leeren begriff, aber die lectüre fügt diesem in reichstem masze die anschauung bei und macht ihn sinnlich (wie Kant sagt), während, wenn man eine einseitige anwendungsart dieses begriffs (wie das beschreiben von zuständen) an seine stelle setzt, es nicht möglich ist, diese form mit anschauung auszufüllen.

Eine andere kurze regel lautet bei W. (s. 17): 'alle conjunctionen, die den sinn von «sobald als» haben, haben bei einmaligen handlungen der vergangenheit den ind. perf. bei sich.' dazu werden folgende erläuterungen gegeben. 'also welchen sinn müssen diese conjunctionen haben? «sobald als.» was bezeichnet dies? dasz zwei handlungen unmittelbar auf einander folgen. und eben deswegen, weil der zeitunterschied in diesem falle als verschwindend gedacht wird, steht auch bei ubi usw. das pf.' dagegen ist zunächst einzuwenden, dasz die in rede stehenden conjunctionen gar nicht alle den sinn von 'sobald als' haben. dies bedeuten nur simul, simulatque, cum primum, ubi primum, ut primum. dagegen postquam heiszt 'später als, nachdem', ubi heiszt 'wo' in temporalem sinne, d. h. 'wann, als', ut heiszt 'wie', welches wir auch im deutschen temporal verstehen, aber nicht immer gleichbedeutend mit 'sobald, als'. wenn nun W. in dem streben, durch die regeln 'möglichst

grosze begriffliche einheiten umschlieszen' (s. 12) zu lassen, diese manigfaltigkeit der bedeutung unter den ausdruck 'sobald als' zwängt, so hat dieser pseudobegriff durchaus keinen einheitlichen inhalt. sodann sollte doch die alte verkehrte erklärung, dasz das perf. nach postquam usw. stehe, weil der zeitunterschied als verschwindend, die handlungen als unmittelbar auf einander folgend gedacht würden, nachgerade auch aus dem schulunterricht verschwunden sein. die richtige erklärung gaben Lattmann-Müller schon in der ersten auflage ihrer lat. gramm. (1863) § 161. und Em. Hofmann hat in seiner schrift 'construction der lat. zeitpartikeln' (2e aufl. s. 13 f.) treffend gezeigt, dasz 'das gröszere oder geringere masz des zeitintervalls vollkommen indifferent ist' (vgl. auch R. Kühner ausf. gramm der lat. spr. II § 207). wenn in solchen sätzen im lateinischen das perf. steht, wo wir im deutschen das plusq. setzen, so ist der einzige unterschied der, dasz dort die vorzeitigkeit der handlung nicht durch die verbalform ausgedrückt ist, das tempus also selbständig gebraucht ist; empfunden wird dies zeitverhältnis aber ebenso, wie im deutschen, und in sätzen mit postquam findet es auch seine bezeichnung in der conjunction. bemerkenswert ist, dasz bei einer andern conjunction das deutsche und lateinische gerade im umgekehrten verhältnis stehen. wenn wir Caes. b. G. IV 26 'quod cum animadvertisset Caesar, scaphas.. compleri iussit' übersetzen: 'als C. dies bemerkte, befahl er..', so empfinden wir genau wie der Lateiner: erst bemerkte er, dann befahl er. aber wir gebrauchen die tempora, wie in schlichter, kunstloser darstellung ('da bemerkte er und da befahl er') ohne beziehung auf einander, d. h. selbständig, während der Römer die vorzeitigkeit ausdrückt. man kann daher folgende gleichung ansetzen:

$$\frac{\text{postquam animadvertit}}{\text{cum animadvertisset}} = \frac{\text{als er bemerkte}}{\text{nachdem er bemerkt hatte.}}$$

In beiden fällen liegt 'der wesentliche kern der erscheinung' darin, dasz die eine sprache ein selbständiges, die andere ein bezogenes tempus setzt. dies ist denn überhaupt der grund für weitaus die meisten abweichungen des lateinischen tempusgebrauchs vom deutschen. auf einer strengern anwendung bezogener tempora allein beruht auch die sog. consecutio temporum. und es ist verkehrt, wenn W. sagt (s. 14): 'die begriffe gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit sind ganz verschieden von demjenigen verhältnis zweier handlungen, das durch die cons. temp. ausgedrückt wird.' im gegenteil! beides ist genau dasselbe. wenn W. die neuere litteratur über diesen punkt berücksichtigt hätte (z. b. J. Kramarczik 'die lehre von der cons. temp.', Lieven 'die cons. temp. bei Cicero', M. Wetzel 'beiträge zur lehre von der cons. temp. im lat.'), so hätte er sich dieser erkenntnis nicht verschlieszen können. wenn ich sage 'dixit, quid audivisset', so ist das temporal auf das haar das gleiche, wie wenn ich sage 'dixit, quod audiverat'. beidemal drückt das plusq. die ante-

cedenz zu einem präteritum aus. dadurch dasz W. die cons. temp. von der beziehung der zeiten trennt, verübt er gerade das, was er den grammatiken zum vorwurf macht, 'zerreiszen des zusammengehörigen' (s. 15). W. sagt selbst (s. 26): 'die consec. temp. hat offenbar ihren grund darin, dasz der Lateiner vermöge seiner scharfen auffassung der zeitverhältnisse auch die handlung des conjunct. nebensatzes sich in engem zeitlichen zusammenhange mit der haupthandlung denkt.' wie denkt sich W. diesen zeitlichen zusammenhang, wenn derselbe nicht in den verhältnissen der gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit (und nachzeitigkeit!) bestehen soll? sind das klare begriffe? aber was W. unter klaren begriffen versteht — so nachdrücklich er dieselben auch fordert — erscheint mir überhaupt bedenklich. man lese nur folgende sätze auf s. 21: 'das imp. steht still, das perf. schreitet fort' und 'solche einzelne beschreibende sätze aber, die in eine erzählung eingeschoben sind, nennt man nicht beschreibung, sondern begleitende nebenumstände der erzählung'!

Ich will nun noch kurz darlegen, wie ich mir im groszen und ganzen einen unterricht über die lateinischen tempora denke, welcher auf solche kurzen, das wesen der sache nicht treffenden regeln verzichtet. nicht aus einem präparat deutscher sätze soll der schüler die 'erste anschauung' von der bedeutung der lateinischen tempora gewinnen, sondern aus seiner lectüre. dieses einsammeln von anschauung beginnt in sexta. hier erhält der schüler zunächst den eindruck vielfacher übereinstimmung der lateinischen tempora mit den deutschen, aber er darf beim übersetzen der lateinischen stücke auch schon erkennen, dasz es häufig passend ist, das perf. mit dem deutschen praeter. zu übersetzen. in quinta kommt etwa hinzu cum audivisset = als er hörte, postquam (ubi) convenerunt = nachdem sie zusammengekommen waren, und wohl noch manches andere vereinzelt. in quarta wird sich finden cum ad eum veneris, dicito = wenn du kommst, cum mihi scribes = wenn du mir schreibst, und anderes. dann kommt der Caesar mit dum haec geruntur, mit trefflichen beispielen zur veranschaulichung der unterscheidung zwischen perf. und impf., sowie oratio obliqua. so hat der schüler in obertertia, wo zuerst die tempora systematisch durchgenommen werden, bereits einen reichen schatz lebendiger anschauung gewonnen — vorausgesetzt, dasz er eben von anfang an sehen gelernt hat, und dasz die lehrer es verstanden haben, die einmal erworbenen anschauungen frisch zu erhalten. dann ist es in obertertia ein leichtes, in diese etwas bunte masse ordnung, system zu bringen, den blinden anschauungen das licht des begriffs zu verleihen. freilich müssen auch die begriffe allmählich entwickelt werden. und da sind es hauptsächlich zwei gesichtspunkte, welche die sache fördern. erstens nemlich musz die beobachtung darauf hingelenkt werden, dasz wir der reichen tempusentwicklung im lateinischen gegenüber im deutschen nur zwei einfache zeiten haben, praesens und praeteritum. dasz zu-

sammengesetzte formen jüngern ursprungs sein müssen, leuchtet auch dem tertianer ein. also musz der Deutsche in alter zeit mit seinen zwei zeiten das ganze bedürfnis temporaler unterscheidung bestritten haben. daher die reichliche verwendung derselben für die zukunft! daher der gebrauch des praeteritums an stelle des lat. perfectums! das sind also nicht sträfliche ungenauigkeiten unserer muttersprache, sondern historisch wohl begründete rechte. zweitens aber musz beobachtet werden, dasz wir im deutschen öfter die vorzeitigkeit einer handlung zu einer andern (also ein verhältnis, eine beziehung) nicht ausdrücken, wo sie im lateinischen bezeichnet ist, dasz aber auch der umgekehrte fall vorkommt. an diesem so häufig vorkommenden unterschiede müssen dann die begriffe des selbständigen und bezogenen tempus klar gemacht werden, welche die grundlage bilden für jede verständige betrachtung der tempora. wenn so die schüler angeleitet werden, das für sie noch unergründete zu beobachten, und wenn sie der lehrer zu einem verständigen erkennen führt, dann wächst die grammatik von selbst aus der lectüre heraus, ohne dasz diese dadurch behindert oder für den schüler langweilig belastet würde. eigne beobachtung von dem, was noch nicht in einer fertigen regel gegeben ist, hält die geister rege. zudem ist so überreichliche gelegenheit dazu, dasz der lehrer das einsammeln des beobachtungsmaterials so verteilen kann, dasz die schüler sich dieser thätigkeit erst recht bewust werden, wenn jener stoff verarbeitet wird. dasz auf diesem wege sich auch befriedigende sicherheit in der grammatik erwerben läszt, glaube ich, nachdem ich zweimal eine generation von sexta bis obertertia incl. hindurchgeführt habe, bestätigen zu können. auf eine genauere feststellung des begriffs temporaler beziehung, sowie auf die art, wie derselbe anwendung findet, besonders auch auf die oblique rede, denke ich an einem andern orte demnächst einzugehen.

Göttingen. Hermann Lattmann.

55.

DER ANFANGSUNTERRICHT IM FRANZÖSISCHEN.

Die 'reform des neusprachlichen unterrichts' hat in den letzten jahren eine auszerordentlich lebhafte bearbeitung gefunden. die verschiedenen erscheinungen auf diesem gebiete haben mehrfach eine zusammenfassung und kritische darlegung erfahren; so von A. Ohlert 'die fremdsprachliche reformbewegung mit besonderer berücksichtigung des französischen' Königsberg 1886. — F. Hornemann 'zur reform des neusprachlichen unterrichts auf höheren lehranstalten' zweites heft. Hannover 1886. — dr. W. Münch 'die reformbewegung auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts' vortrag. zeit-

schrift für das gymnasialwesen 1886 s. 505—508. und neuerdings G. Weitzenböck 'zur reform des sprachunterrichts' Wien 1888. den in diesen werken dargelegten reformvorschlägen schlieszt sich der nachstehende aufsatz nicht an. er tritt vielmehr vielen derselben, wie dem verlangen eines steten ausgehens von einem französischen originallesestück, des besonderen eingehens auf lautphysiologie und phonetik oder des verwerfens des hin-übersetzens entgegen. die folgenden vorschläge sind durch praktische anwendung im unterrichte an der lateinischen hauptschule zu Halle a. S. erprobt und auf grund dieser ihrer anwendung von kundigen männern teils in privater mitteilung, teils öffentlich in zeitschriften beurteilt worden; — so von herrn gymnasiallehrer F. Hornemann aus Hannover in 'neuphilologisches centralblatt' 1887 heft 6; und herrn skolebestyrer P. Voss aus Kristiania in 'Vor Ungdom Tidsskrift for Opdragelse og Undervisning udgivet af H. Trier og P. Voss. Kjøbenhavn 1887, 6 hæfte. —

Eine jede didaktische specialuntersuchung musz, soll sie anders nicht in eine reihe unmotivierter einzelheiten und subjectiver vorschläge ausarten, zunächst in möglichst bestimmter weise das ziel des zu untersuchenden unterrichtsfaches festlegen. für uns also gewinnt diese aufgabe die form: welches ziel hat der französische anfangsunterricht zu erreichen? wie bei jedem lehrgegenstande hat man auch beim französischen anfangsunterricht hierbei beide maximen, die materiale wie die formale zu berücksichtigen. die erstere formuliert prof. Willmann folgendermaszen: 'unterrichte so, dasz der gegebene gegenstand angeeignet wird', die zweite aber so: 'unterrichte so, dasz die geistige thätigkeit vermehrt, gehoben, veredelt werde'. vgl. Willmann didaktik, bd. II, 1e abt. Braunschweig 1888 s. 55. folgen wir zunächst der ersten maxime, so müssen wir den anzueignenden gegebenen gegenstand festsetzen. dies ist für den französischen anfangsunterricht nicht schwer; denn wie man auch die aufgabe des französischen unterrichts im ganzen des lehrplans umgrenzen mag, stets wird an den anfang eine gründliche einführung in die elemente gestellt werden müssen. somit kann man als materiales ziel folgendes bestimmen: einführung in die regelmäszige formenlehre, erwerbung eines kleinen vocabelschatzes, erlernen der aussprache und schreibung der französischen wörter und einführung in das verständnis der verbindung aller dieser elemente zum ganzen des satzes. dieser zweck kann auf die manigfaltigste weise erreicht werden, daher denn auch die fülle von französischen elementarbüchern. scheinbar am einfachsten, und demnach, so schlieszt man, am schnellsten und besten, wird dieser zweck erreicht, wenn man einfach dem schüler den zu lernenden stoff so darreicht, wie es Plötz zb. in seinem 'elementarbuch' und seiner 'elementargrammatik' macht: diese vocabeln und diese formen, welche hier alle für dich schon zurecht gelegt sind, must du, schüler, lernen, und damit wir dies auch einüben, müssen wir diese sätzchen hinüber-

und herüber-übersetzen. welches ist das ergebnis einer solchen behandlung? — Materiell, dasz die schüler nie lernen, sich frei in einer sprache zu bewegen. werden sie doch zu so verkehrten ansichten erzogen, dasz man, um französisch zu können, nur an stelle jedes deutschen wortes ein bestimmtes französisches zu setzen braucht. formell aber ergibt sich als resultat in erster linie ausbildung des mechanischen gedächtnisses; an den willen werden nur insofern ansprüche erhoben, als es beim übersetzen, das sich hier zu einem aneinanderreihen gelernter formen und vocabeln gestaltet, einer gewissen 'willkürlichen aufmerksamkeit', um mit Herbart zu reden, bedarf.

Freilich, wem es nur auf die erwerbung von kenntnissen im schulunterricht ankommt, der von Dörpfeld so genannte didaktische materialist also, wird auf diesen formalen wert überhaupt nichts geben; aber sogar einem solchen, glauben wir, könnte bei genauer betrachtung diese methode nicht genügen, weil sie psychologisch unrichtig ist. wie viel mehr musz also der wirklich 'erziehende unterricht', welchem auch die oben bezeichnete 'formale maxime' am herzen liegt, berechtigt sein, dieser methode den krieg zu erklären. wir stellen uns auf diesen standpunkt, welcher übrigens, was in Preuszen nie vergessen werden sollte, auch von den begründern des preuszischen schulwesens vertreten wird. so fordert Stein 'eine auf die natur des geistes gegründete methode, welche das ziel verfolgt, jede kraft der seele zu entfalten, jedes schlummernde princip des lebens aufzuwecken und zu stärken, alle einseitige cultur zu vermeiden und den regungen eine sorgfältige pflege zu widmen, auf denen die kraft und der wert des menschen beruhen.'[1] somit erwächst uns als nächste aufgabe die beantwortung der frage: 'welches ist der unserm lehrgegenstande eigentümliche didaktische gehalt?'[2] Willmann a. o. s. 121 sagt: 'die erlernung lebender fremder sprachen bringt der völkerverkehr aller art mit sich, geregelt und zum elemente der bildung erhoben wird sie aber erst, wenn ein geistiger verkehr zwischen völkern platz gegriffen hat und die fremde sprache als schlüssel zu einer litteratur wünschenswert erscheint.' dies kann man wohl gelten lassen, allerdings unter der bedingung, dasz man 'litteratur' in weiterem sinne faszt und darunter auch diejenigen schriftstellerischen erzeugnisse, seien es nun solche künstlerischer, wissenschaftlicher oder politischer art, mitversteht, welche zum verständnis des modernen culturlebens beitragen. mit diesem hohen maszstab darf aber der französische anfangsunterricht nicht gemessen werden. zwar will die mehrzahl der reformer auf neusprachlichem gebiet schon im anfang französische originallesestücke zu grunde legen, doch müssen wir dies aus psychologischen erwägungen, welche unten noch folgen werden, für verfehlt erachten. man wird sich hier

---

[1] vgl. A. Bain erziehung als wissenschaft. Leipzig 1880. s. 1 u. 2.
[2] vgl. lehrproben und lehrgänge heft XVI, s. 70.

also beschränken müssen auf diejenigen 'bildungsinhalte', welche in der elementaren beschäftigung mit den französischen lauten, worten und sätzen liegen.

Durch seine laute hat nun das französische sogleich einen ihm eigentümlichen bildungsinhalt. Willmann sagt mit recht a. o. s. 123: 'jede lebende sprache aber gewährt dem bildungserwerb eine ergänzung dessen, was die alten sprachen bieten, darum weil sie lebt und als gesprochene das ohr trifft, während diese uns nur geschrieben vorliegen. lebende sprache will lebendig nachgebildet werden, es musz zunächst auf aussprache und accent, später auf tonfall und ausdruck sorgfalt verwendet werden. damit ist eine disciplin des ohres und der zunge gegeben und ein gebiet der fertigkeit eröffnet, wofür die classische philologie nichts analoges besitzt.' in diesem punkte verdient das französische den vorzug vor der andern uns nahe angehenden modernen sprache, dem englischen, weil seine lautierung besonders der vocallaute eine bestimmtere ist.

Die kräftigung des gedächtnisses durch das auseinanderhalten der lautlichen verschiedenheiten wollen wir nicht weiter betonen, da dies weit mehr durch die menge der wörter und formen erreicht wird, welche nach bedeutung und schreibung aus einander gehalten werden müssen. aber ebensoviel ist aus diesem gebiet für ausbildung des intellects zu erreichen: die wortlehre bietet dem schüler viel stoff zum denken; man musz ihn nur nachdenken lassen über die entstehung von formen und wörtern, ihn auffordern vergleiche anzustellen, das warum von regeln und ausnahmen so weit als möglich aufzusuchen u. a. erwähnenswert ist vielleicht noch, wiewohl dies mehr auf rechnung der methode als des unterrichtsfaches zu setzen ist, dasz sich auch das wollen des schülers in dieser disciplin bilden läszt, wenn man seine selbstthätigkeit soviel als möglich anregt. das wollen hat doch zu seiner voraussetzung das bewustsein des könnens. dies bewustsein seiner geistigen kraft aber erwirbt sich der schüler nur im eignen handeln.

Aufgabe des lehrverfahrens und des lehrganges oder, um mit Willmann (a. o. s. 190) zu reden, der technik und der didaktischen formgebung ist es nun, beide maximen zur geltung zu bringen.

Zur lösung dieses problems ist einmal kenntnis des gegenstandes, seines bildungsinhaltes und dann psychologische erwägung von nöten, denn es handelt sich doch, wenn wir uns zunächst nur der formgebung zuwenden, um die frage: 'welche form gebe ich dem stoffe, damit er am leichtesten in den vorstellungsinhalt des zöglings eingehe und dann am intensivsten wirke?' der erzieher, der so psychologisch zu werke geht, gleicht dem landmann, der, auf rationeller landwirtschaftslehre fuszend, vor allem von der beschaffenheit des bodens die cultur abhängig macht. somit ergibt sich für uns zunächst die speciellere frage:

'Welche vorstellungsmassen bringt der quintaner im allgemeinen mit, die appercipierend den neuen entgegenkommen können?'

Die antwort darauf ist nicht schwer: auszer den vorstellungen, welche die schule ihm bis dahin übermittelt hat im religions- und geschichtsunterricht, in deutsch und in latein, in geographie und naturkunde sind es besonders die vorstellungen seines lebens im hause und auszer dem hause, in denen er sich bewegt, und an die man somit am leichtesten anknüpft. wiewohl diese vorstellungsmassen besser als andere fernerliegende zur anknüpfung sich eignen, sind sie doch nicht alle gleich fähig, als brücke in die fremde welt des französischen zu dienen. die geeignetsten finden lehrt uns eine andere psychologisch-pädagogische erwägung: wegen der beschränktheit der menschlichen geisteskräfte ist es unmöglich, einen complex fremder vorstellungen mit einem male zu überschauen und zu fassen. einen solchen complex bilden aber die französischen wörter mit ihrem zum teil vom deutschen abweichenden begriff, mit ihrem abweichenden schriftbilde und, last not least, ihrem abweichenden laute. aber wie die zahl dieser schwierigkeiten verringern? die letzte fortzuschaffen wird schwerlich gelingen, aber gibt es nicht unter der zahl der französischen wörter solche, deren begriff sich mit dem deutschen völlig deckt und deren schreibung auszerdem nicht allzu viele schwierigkeiten macht? wir meinen, solche sind die ausdrücke unseres heerwesens, die ja fast sämtlich dem französischen entlehnt sind. ja, man möchte behaupten, dasz auch ohne alle diese vorzüge sie sich von selbst darböten, da ihnen mehr als anderen das lebhafte interesse des deutschen jungen entgegenkommt. von selbst erfüllen diese ausdrücke noch eine andere forderung, die man pädagogischerseits an sie stellen musz: sie bilden eine ganz natürliche begriffsreihe, so dasz sie sich auch gegenseitig im gedächtnis stützen und die zerstreuung und gedankenlosigkeit vermeiden, welche die folge von begrifflich bunt zusammengewürfelten vocabeln ist. um der aussprache, die also für den anfang recht eigentlich im mittelpunkt des unterrichts steht, möglichst ungeteilt die aufmerksamkeit zu sichern, wird man wörter generis feminini erst in der zweiten lection bringen. der erste teil würde somit etwa die reihe umfassen:

le (un) soldat, le (un) sergent, le lieutenant, le capitaine, le général, le feldmaréchal, l'officier, le roi, l'empereur.

Dazu käme dann in der zweiten lection in logischer gliederung die reihe:

le corps, la troupe, l'armée, la cavalerie, — le cuirassier, le dragon, le hussard; — l'infanterie — la garde, le garde, le chasseur. —

Dieser anfang des französischen weicht von den reformvorschlägen ab. am nächsten kommt ihm noch der von Quaas in einer lehrprobe vorgeführte beginn mit fremdwörtern, welche dem französischen entlehnt und dem schüler bekannt sind wie en gros, fiacre, madame, Toulon. (vgl. jahrb. des vereins f. wissensch. päd. III jahrg. s. 177 ff.) unsere obige reihe möchte aus zwei gründen vorzuziehen sein. sie ist einmal dem schüler interessanter, ferner hält sie ver-

möge ihres inhaltlichen zusammenhangs die gedankenlosigkeit vom schüler fern und erleichtert das behalten.

Aber die meisten reformer wollen in die französische sprache sogleich mit einem geschlossenen lesestück, sei es eine fabel, eine anecdote oder ein gedicht einführen, so Hornemann, Kühn, Rambeau u. a. doch müssen wir diesen beginn verwerfen, weil er ohne vermittlung den schüler in eine ihm völlig fremde welt hineinstöszt. zu den fremden wörtern mit ihrer fremden schreibung und fremden aussprache gesellt sich noch ein fremder inhalt. dazu kommt noch, dasz von anfang an alle wortclassen in bunter fülle vor dem auge des schülers durch einander wirbeln. will man also ein festes bewustes wissen erzielen — und ein halbes, schwankendes wissen verträgt sich doch nicht mit einem zum charakter erziehenden unterricht — so musz man nur auf einzelnes sein augenmerk richten und dann kommt man bei einer formenreichen sprache wie die französische ist, erst spät zum systematischen abschlusz, oder, wenn man gründlicher in der behandlung des stücks verfährt, liegt in folge der sich durch stunden hinziehenden beschäftigung mit einem kleinen stoff die gefahr der langeweile vor.

Das sind die gründe, welche uns bestimmt haben, für die allerersten stunden ein ausgehen von lesestücken zu verwerfen. nach einem vortrage auf der 39n versammlung deutscher philologen und schulmänner in Zürich scheint prof. Gutersohn (Karlsruhe) uns beizustimmen. seine 4e these lautet nemlich: da das erlernen der fremden sprache ein psychologischer apperceptionsprocess ist — aneignung neuer wörter und formen für bereits vorhandene begriffe — so ist im anfang ein wesentlich synthetisches lehrverfahren einzuschlagen (neue jahrb. f. phil. u. päd. 1888 s. 157).

Hat der schüler sich somit einen kleinen vorrat von französischen wörtern und französischen lauten erworben, ist ihm also das französische keine völlig fremde welt mehr, so gehen wir nun zu kleinen sätzen über, welche im interesse der concentration der gedanken möglichst im zusammenhang stehen. es gilt nemlich jetzt, das verb, präpositionen, conjunctionen kurz überhaupt solche wortarten und wortformen kennen zu lernen, welche nur im ganzen des satzes anschaulichkeit und klarheit gewinnen. wir befolgen damit nur das richtige von Perthes ausgesprochene princip 'die worte und wortverbindungen, wenn sie dem schüler zuerst entgegentreten, sollen nicht aus ihrem natürlichen zusammenhange herausgerissen werden' (zur reform des lat. unterrichts. sep.-abdr. aus zeitschr. f. gymnw. jahrg. XXVII s. 83).

Von der art dieser sätze mögen hier zwei beispiele folgen: lect. 3 verfolgt das grammatische ziel: hauptformen von 'haben' und 'sein' und französische stellung in den sätzen:

1. L'empereur allemand a une armée. — il a une armée. 2. L'armée allemande est brave. — elle est brave. 3. La brave armée

a défendu la patrie. 4. L'Allemagne est notre patrie. 5. Nous avons une grande patrie. 6. Nous aimons l'Allemagne, notre patrie.

Lection 6 mit dem grammatischen ziel: bildung des genitivs zeigte folgende sätze:

1. L'Allemagne, notre patrie, est un pays de l'Europe. 2. La Prusse est un pays de l'Allemagne, notre patrie. 3. Berlin est la capitale de la Prusse. 4. Elle est la résidence du roi prussien. 5. Le roi prussien est aussi l'empereur des Allemands. 6. Berlin est donc la résidence d' un empereur allemand et la capitale de l'Allemagne. 7. Nous aimons notre empereur, roi des Prussiens et empereur des Allemands.

Gegen die originallesestücke spricht auch jetzt noch der oben gebrachte einwand: sie würden zuviel des lästigen unbekannten enthalten. aber ein anderer grund hat uns noch mehr bewogen von ihnen abzustehen. die originalstücke sind natürlich nicht für einen bestimmten grammatischen zweck zugeschnitten. so kommt es, dasz die zu gewinnenden bildungen, wir denken hier besonders an die für den anfangsunterricht so wichtigen verbalformen, lange zeit hindurch nur als vokabeln auftreten und erst spät wird man zum geschlossenen system, wie es in der conjugationstabelle vorgegeben ist, gelangen können. das ist aber aus zwei gründen ein pädagogischer fehler. erstens, weil auf diese weise das so wichtige moment der erwartung ganz unberücksichtigt bleibt. denn sobald irgend eine verbalform vor dem schüler auftaucht, werden die andern desselben tempus, natürlich in deutschem gewande, sofort in sein gedächtnis reproduciert, ist er doch aus dem deutschen und noch mehr aus dem gewöhnlich dem französischen voraufgehenden lateinischen unterrichte gewöhnt, jede form nur als teil des betreffenden tempus anzusehen. von selbst drängt sich ihm so die frage auf: wie werden denn wohl die gefährten dieser form im französischen aussehen? das nennt man aber unwillkürliche aufmerksamkeit, und diese kräftigste gehilfin des lehrers sollte er nicht von der hand weisen.

Zweitens. es steht fest, dasz eine reihe von vorstellungen, die in innerer beziehung zu einander stehen, — und solch eine reihe ist doch wohl das conjugationssystem eines tempus — sich leichter merkt, als eine reihe nicht zusammengehöriger vorstellungen.

Also auch aus diesem grunde ist es nötig, das system möglichst zu betonen. so haben wir denn aus jeder lection möglichst als resultat ein solches system zu erzielen versucht; möglich allerdings war dies nur dadurch, dasz der lehrer den lehrstoff selbst verfertigte. es kann uns nur lieb sein, dasz wir uns auch hierbei auf die autorität von Perthes stützen können. seine worte, welche dieselbe sache mehr vom gesichtspunkte des rein praktischen beleuchten, lauten: 'es ist von der grösten bedeutung, dasz dem schüler dasjenige, was er als glied eines gröszeren ganzen kennen lernen soll, gleich bei der ersten begegnung innerhalb dieses ganzen erscheint, da grade der erste eindruck hier wie überall ein besonders wirksamer ist. die ver-

kehrtheit jenes anderen verfahrens springt sofort in die augen, wenn man sich vergegenwärtigt, dasz der schüler, wenn ihm augenblicklich eine form entfallen ist, dieselbe, falls sie dem präsens angehört, im ersten capitel, falls einem andern teile des verbums, zehn seiten später im zehnten capitel nachschlagen musz.' (z. ref. d. lat. unterr. fünfter art. Berlin 1876. s. 85). wie für uns geschaffen scheint auch das wort von Ziller zu sein, das wir der wichtigkeit der sache wegen auch citieren wollen: 'der wert, den das system für das wissen hat, beruht ja gerade auf der dadurch und nur dadurch zu schaffenden abrundung und übersichtlichkeit des wissens, welche zu der schon zu anfang erörterten sicherheit desselben und zu der leichtigkeit und raschheit seines gebrauchs ein wesentliches stück hinzuthut.' (jahrb. des ver. f. wissensch. päd. IV jahrg. 1872 s. 77.)

Verfolgt man diesen gesichtspunkt consequent weiter, so musz man die einzelnen systeme wieder möglichst bald zusammenzuschlieszen suchen zum ganzen eines conjugationsschemas. das heiszt, es musz auch im gesamtunterrichtsplane die betonung des grammatisch-systematischen den leitfaden abgeben für den aufbau des französischen lehrstoffs. etwas ähnliches, glaube ich, meint auch professor O. Willmann, wenn er zur verteidigung der sprachlehre, der 'gelegentlich pedantischen und morosen begleiterin' in die regionen einer fremden sprache sagt (vgl. zeitschrift für gymnasialwesen XXXXr jahrgang 1886, seite 76):

'Die erlernung einer fremden sprache gleicht einer reise ins ausland; eine solche hat ihren wert, auch wenn der reisende keinen kundigen führer zur seite hat und angewiesen ist, die menge der fremden eindrücke summarisch aufzunehmen, aber ihr wert ist ein höherer, wenn die verarbeitung des neuen geregelt ist, dieses successiv in den gesichtskreis eintritt und an die rechten stellen desselben verteilt wird.'

Allerdings erwächst aus dieser betonung des grammatischen princips eine grosze schwierigkeit, nemlich die, das interesse des schülers am inhalt festzuhalten. nötig aber ist dies, denn sonst ist die folge der oft empfundene und gerügte übelstand, dasz die schüler nur worte und formen lesen, ohne dasz ein begriff bei diesen worten wäre, sie werden so zu phrasenberedten verbalisten erzogen. unter den stoffen, die das interesse des schülers fesseln könnten, wird die auswahl durch das oben erwähnte psychologische gesetz sehr beschränkt, dasz es unmöglich ist, die volle aufmerksamkeit zugleich auf verschiedenes zu lenken. daher bleiben denn nur solche stoffe übrig, die das interesse bereits so weit für sich besitzen, dasz sie bei neuem auftreten sofort die unwillkürliche aufmerksamkeit des schülers für sich gewinnen. einen derartigen stoff aber zu erlangen, der einmal diese bedingung erfüllt und ferner die inductive herausholung eines systems ermöglicht, ist nicht leicht. dasz es uns gelungen, wagen wir nicht zu behaupten. doch möchten wir in kurzen zügen

ein bild von unserm aufbau entwerfen. erwähnt zu werden verdient, weil dadurch die didaktische formgebung beeinfluszt wird, dasz jede spätere lection möglichst das früher gelernte mit verwandte — immanente repetition — und dasz der pädagogische gedanke der concentration der unterrichtsfächer auch bei der auswahl der stücke mitgewirkt hat, insofern sie so oft als möglich anschlusz suchten an das im sonstigen unterrichte gebotene.

Lection 3 und 4 schlossen sich sonach eng an die gelernten vocabeln an und brachten sätze über das deutsche heer, lection 3 mit dem grammatischen ziel, die hauptformen von 'haben' und 'sein' zu bringen, um so überhaupt das zusammenstellen von lesestücken zu ermöglichen; lection 4 mit dem grammatischen ziel: pluralbildung der substantiva; lection 5 bringt wieder nur vocabeln als neues, daher kein lesestück: im anschlusz an die geographie enthält sie die europäischen länder nebst den entsprechenden adjectiven und volksbezeichnungen. lection 6 und 7 bringen im anschlusz an geographisch-militärische sätze die französische genetiv- und dativbildung (s. oben). danach kommt ein systematischer rückblick auf die bisherigen resultate in bezug auf französische laute, vocabeln und flexionsformen. lection 8, 9 und 10 enthalten behufs gewinnung der fragenden, verneinten und fragend-verneinten form gespräche über geographie und über den Robinson, den alle schüler, bei uns auf der latina sogar in der schule, gelesen haben. lection 12 bringt das perfectum[3] von 'haben' und 'sein' im anschlusz an ein lesestück über die schlacht im Teutoburger walde. eine weitere lection bringt die frageconstruction mit einem substantivischen subject im anschlusz an ein gespräch über die städte Frankreichs. damit war das erste vierteljahr zu ende und die resultate wurden nun alle nach wortarten systematisch zusammengefaszt. diese zusammenfassung vertritt die stelle einer das durchgenommene einfach wiederkäuenden und darum langweiligen repetition. dann wurden weiter die noch fehlenden tempora von 'haben' und 'sein' behandelt in der vom pädagogischen standpunkt aus leicht erklärlichen reihenfolge: futurum — imperfectum — imperfectum futuri — historisches perfectum — praesens coniunctivi — imperfectum coniunctivi. um auch die 1e und 2e person jedes tempus inductiv gewinnen zu können, musten die stücke hauptsächlich in die form von gesprächen oder briefen gekleidet werden. letztere erschienen am ende des einjährigen cursus. da jetzt die schwierig-

[3] die bezeichnung der grammatischen termini technici, glaube ich, überläszt man am besten dem lateinischen als der historisch berufenen sprache der grammatik. anders vielleicht mag sich die sache für eine lateinlose schule stellen, obgleich auch für diese das wohl nicht unberechtigte bedenken von Rambeau passt, dasz der beständige gebrauch der französischen termini 'in der regel dahinführt, die französischen ausdrücke mit deutscher aussprache zu lernen.' (A. Rambeau der französische und englische unterricht in der deutschen schule. Hamburg 1886, seite 20.)

keiten der form nicht mehr so grosze waren, so war es wohl kein fehler, wenn hier in fingierten briefen aus Paris auch einige neue vorstellungen zur vermehrung der realkenntnisse des schülers über Paris und französisches volkstum gebracht wurden. das ist in groszen zügen der aufbau des stoffs.

Das lehrverfahren hat nun die aufgabe, den lernstoff zu gewinnen nach lauten, wortformen und syntaktischen regeln und dabei den oben dargelegten bildungsinhalt herauszuholen. die aussprache und kenntnis der laute zunächt erwirbt sich der schüler durch aufmerksames hören, nachsprechen und vergleichen der laute in den wörtern. auch hierfür sind die von uns an die spitze des französischen unterrichts gestellten wörter recht geeignet, da sie ihm den trotz der verwandten schreibung bestehenden groszen unterschied zwischen deutscher und französischer lautierung klar vorführen. er erblickt in 'soldat' ein altbekanntes wort und hört doch ganz andere laute dafür: das s, das a, das t und dann die betonung eine ganz andere als er es gewöhnt ist: das erregt seine aufmerksamkeit. durch genaues lautliches analysieren der worte gewinnt sich der schüler bestimmte ausspracheregeln; so z. b. aus soldat, sergent (lect. 1), dasz das s am anfang des wortes scharf zu sprechen ist. die jugendliche wissenschaft der lautphysiologie wird öfters mit vorteil herbeigezogen werden können, um einen fremdartigen laut klarer zu machen. so empfiehlt es sich z. b. für die schüler von Halle den so schwierigen unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen lauten auch äuszerlich darzustellen, indem man sie heiszt, mit dem finger am kehlkopf auf das vibrieren desselben bei stimmhaften lauten zu achten. die phonetische transscription aber halten wir absichtlich fern, da wir in ihrer anwendung keinen didaktischen vorteil erblicken können. sie stellt den laut, welchen das orthographische wortbild doch auch schon darstellt, noch einmal in nicht klarerer weise dar, denn wie sollte z. b. ein e˙ die vorstellung des geschlossenen e eher erwecken als é?[4] ein vorzug der transscription liegt allerdings darin, dasz sie des öfteren durch ein lautbild wiedergibt, wofür die gewöhnliche schrift mehrere darstellungen hat. die nachteile der umschrift lassen aber diesen vorteil ganz vergessen. schon das lernen dieser neuen lautzeichen erfordert mehr zeit und mühe als das einprägen neuer buchstabenverbindungen für alte laute. aber der gröste nachteil besteht in der durch die transscription notwendig hervorgerufenen verwirrung in der orthographie. ist es dem schüler schon schwer das orthographische bild der fremden worte festzuhalten, wie die zahlreichen bezüglichen fehler beweisen, wie viel schwerer musz

---

[4] vgl. v. Sallwürk deutsche litteraturzeitung 1888, n. 40 sp. 1449 '. . .; aber er geht zu weit, wenn er als ausgemacht ansieht, dasz dem ersten fremdsprachlichen unterrichte nur texte in orthoepischer umschrift zu grunde gelegt werden dürfen. wie kann man nur die ungereimtheit übersehen, das schriftbild durch das lautbild verdrängen zu wollen, indem man dem schüler eine lautschrift vorlegt?'

dies für ihn sein, wenn nun gar zwei verschiedene bilder desselben wortes vor ihm schweben![5]

Wie der laut so wird auch die form inductiv aus dem lesestoff gewonnen. der induction tritt der analogieschlusz zur seite. hat der schüler z. b. auf inductivem wege die bildung des futurums der ersten conjugation kennen gelernt und findet er später bei der zweiten conjugation zwei oder auch nur eine form, welche auf dieselbe weise gebildet ist, so kommt er durch analogieschlusz auf die andern formen des futurums der zweiten conjugation. in dem lesestoff musz übrigens auch bei den einzelnen formen der grundsatz 'nicht zuviel schwierigkeiten mit einem mal' gewahrt werden. bilden also conjugationsformen das grammatische ziel einer lection, so erscheinen die neuen endungen am besten an schon bekannten stämmen. um die aufmerksamkeit und die gedanken des schülers stets auf das ziel zu lenken, bedarf es der hinweisung des lehrers durch fragen wie etwa: 'was lernen wir neues für die conjugation aus diesem satze?'

Syntaktische regeln endlich werden auch durch abstraction aus einzelerscheinungen gewonnen, durch das ganze lehrverfahren aber zieht sich immer als princip die anregung der selbstthätigkeit der schüler hin. was er selbst finden und ausdrücken kann, das soll der lehrer nicht thun.

Nun gilt es den gewinn übersichtlich und systematisch zusammenzustellen. läszt sich das über die französische aussprache zu merkende leicht im anschlusz an dem schüler bekannte laute oder begriffe ausdrücken, so wird man dies natürlich thun. andernfalls musz an das gedächtnis des schülers die aufforderung gestellt werden, sich den fremden laut einzuprägen. das geschieht denn im lernstoff am einfachsten durch die forderung:

Merke die aussprache (z. b.) von 'j'!

Besteht der gewinn an stoff aus vocabeln, so ist wohl nichts weiter vom standpunkt der didaktischen bearbeitung zu bemerken, als dasz man für schnellere einprägung und besseres behalten aus dem schon oft angeführten grunde die formell oder inhaltlich zusammengehörigen vocabeln möglichst zusammenstellt. zum zweck des anlehnens von unbekanntem an bekanntes wird man die etymologie heranziehen. jenem anerkannten princip direct zuwiderlaufend wäre es demnach, wenn man durch die etymologie sich hinreiszen liesze, unbekanntes zur erklärung heranzuziehen. die verbalformen müssen der klarheit wegen noch einmal in reih und glied eines paradigmas vor dem schüler aufmarschieren. aus demselben grunde wie bei den vocabeln musz auch hier das entstehungsgesetz, soweit dadurch die form bekannter wird, gebracht werden. jedenfalls aber musz das a l l g e m e i n e b i l d u n g s g e s e t z der betreffenden formen,

[5] auch H. Schiller erklärt sich gegen die wissenschaftliche behandlung der lautlehre in der schule. vgl. handbuch d. prakt. päd. Leipzig 1886 s. 465.



damit der schüler auch von der zufälligkeit des paradigmas abstrahieren lernt, aufgestellt werden; ebenso verhält es sich mit etwa vorkommenden syntaktischen eigentümlichkeiten. hat nun der schüler das neue sich erworben und darauf durch associieren mit verwandtem und durch einreihung in das system oder durch gewinnung der regel dies neue zur gehörigen klarheit und festigkeit gebracht, so musz jetzt noch der schüler durch üben und verwenden des gelernten zur vollen herschaft über den stoff gebracht werden. auf dieser stufe des unterrichtsprocesses tritt die bildung des willens vor allem in ihr recht. geübt werden müssen aber im anfangsunterrichte verbalformen, vocabeln, sowohl nach laut als nach schreibung, und endlich die syntaktische verbindung dieser worte zu sätzen. bei ihrer wichtigkeit und ihrer schweren behaltlichkeit müssen die ersten besonders und darum auch einzeln geübt werden.[6]

Es kann hierbei aufgabe des lehrbuchs nur die sein, durch manigfaltigkeit die langeweile und vermittelst einer durchdachten anordnung die gedankenlosigkeit vom schüler fern zu halten. die syntaktische verbindung der worte zu sätzen zu üben, was doch als hauptaufgabe der sprachlehre betrachtet werden musz, dazu gibt es der wege mehr. es gilt auch hier, wie überall in der pädagogik den relativ kürzesten zu finden. man könnte den schüler selbständig sätze im anschlusz an den gelesenen stoff bilden oder ihn diesen frei wiedergeben 'reproducieren' lassen. das sind die vorschläge vieler reformer, Bierbaum und Ohlert schlieszen sich denselben an. (vgl. A. Ohlert die fremdsprachliche reformbewegung. Königsberg 1886, s. 54.) Bierbaum stützt diese ansichten nach Ohlert (a. o. s. 54) mit dem grundsatze, 'dasz schriftliche übungen natur- und sachgemäsz aus dem innersten leben der sprache hervorgehen und nicht auf fremdem boden ruhen müsten'. dies princip aber ist unseres erachtens nicht richtig, schon seiner grundlage nach. nicht das object, die sprache, darf maszgebend für ein pädagogisches princip sein, sondern das subject. dies aber ist deutsch, seinem vorstellen, denken und fühlen nach. daher entstand ja für den ersten anfang die frage, wie man von dieser vorstellungswelt am besten die brücke schlüge zu der heterogenen des französischen. und nach jener forderung soll der schüler aus dem 'innersten leben' dieser fremden vorstellungswelt heraus producieren! das scheint uns unmöglich. aber — so wendet der gegner ein — der schüler soll ja gar nicht neues producieren, sondern nur aus dem ihm völlig bekannten gebiet des lectürestoffs reproducieren. dann aber ist die übung eine nicht genügende; der

[6] das ist wohl auch der grund, und er basiert, genau gesehen, wieder nur auf der beschränktheit des menschlichen geistes, der Lattmann (zur methode des grammatischen unterrichts im lateinischen und deutschen Göttingen 1866. s. 43) und Perthes ('zur reform'. vierter art. Berlin 1875, s. 20) bewogen hat, das nachbilden einzelner verbalformen so sehr zu betonen. (vgl. H. Breymann und H. Moeller 'zur reform des neusprachlichen unterrichts'. München 1884. s. 25 u. 26).

schüler klebt so nur immer an denselben formen desselben verbs, er erhebt sich nicht von der anschauung zur höhe des begriffs, von der aus er von beliebigen verben beliebige formen bilden musz. zwingt man ihn aber weiter zu gehen und durch umgestaltung der sätze auch andere formen hinein zu bringen, so ist der physische vorgang dabei der, dasz der schüler den satz in gedanken erst deutsch sich bildet und dann ihn übersetzt. man mache das experiment, um die thatsächliche bestätigung zu erhalten. es heiszt also somit nur die arbeit verkürzen und zeit ersparen, wenn man dem schüler den deutschen satz als übersetzungsaufgabe gibt. noch andere gründe aber empfehlen diese methode. sie schreibt jedem schüler ein festes ziel vor, an dem er seine kräfte erproben kann. es ist ihm unmöglich gemacht, in schlauer weise gefährliche klippen zu umschiffen, wie bei einer freien reproduction. bei letzterem wird der bewegliche, in seinen vorstellungen schnell wechselnde geist sich auszeichnen, bei jenem der solidere, das gegebene scharf analysierende geist seine triumphe feiern. dem lehrer ferner wird das urteil über jeden schüler erleichtert, wenn alle an einer aufgabe sich versuchen. und endlich wird, worauf Münch besonders hinweist, durch das gegenüberstellen der zwei sprachen jede einzelne klarer 'durch ihre spannung gegen einander und ihre reibung an einander klären sich und befruchten sich die begriffe'. (vgl. Münch zur förderung des französischen unterrichts. Heilbronn 1883. s. 57.) zwar geschieht dies gegenüberstellen der zwei sprachen schon bei dem herübersetzen aus dem französischen, indessen erfordert es die gründlichkeit und klarheit, wenn man die verbindung der vorstellungen auch von der entgegengesetzten seite betrachtet. das verhältnis ist ein ähnliches, wie in der mathematik das zwischen lehrsatz und umkehrung desselben.[7]

Allerdings darf der übersetzungsstoff formell keine schwierigkeiten mehr bieten, es dürfen keine unbekannten vocabeln, noch weniger also unbekannte formen oder satzconstructionen vorkommen, so dasz also anmerkungen irgend welcher art unnötig sind. so wird die arbeit des übersetzens, nach Bierbaum die 'nachtseite' des bisherigen fremdsprachlichen unterrichts, leicht und das bewustsein des könnens macht dem schüler lust daran. schon aus diesem grunde wird man auch inhaltlich den übersetzungsstoff an die lectüre anschlieszen müssen, ohne dasz das gelesene noch einmal nur in andern vocabeln wiederholt wird, denn das würde langweilig wirken.

Aber noch eine aufgabe fällt dem französischen unterrichte von anfang an zu, nemlich die übung der auffassung und wiedergabe des lautbildes, mit andern worten: französisch hören und sprechen zu üben. den materiellen nutzen davon für die praktische sprachbe-

---

[7] vgl. K. Elze grundrisz der engl. phil. 2e aufl. Halle 1889 § 89: '. . . und mit denjenigen philologen oder schulmännern, welche die exercitien aus dem unterricht verbannen möchten, ist daher keine verständigung möglich.'

herschung wie für die auffassung des lautes wird jeder zugeben; aber auch formell bringt diese übung gewinn, insofern als sie die gespannteste aufmerksamkeit von seiten des schülers verlangt, so trägt sie also auch bei zur bildung des willens. das verfahren ergibt sich hier von selbst als in französischen fragen des lehrers über das gelesene bestehend und in sich dem wortlaut der frage möglichst anschlieszenden antworten des schülers. am besten wird diese übung als die leichtere derjenigen des hin-übersetzens vorhergehen.[8]

Im folgenden legen wir den geneigten lesern ein aus unserm lehrgang ausgewähltes muster der ausführung der bisher dargelegten principien über didaktische formgebung vor. diese lection behandelt inhaltlich die auch den schülern wohlbekannte fabel von dem muntern seifensieder.

Lection 25.

Praesens indicativi, praesens coniunctivi, imperativus und futurum der verben auf er.

A.

1. Vous n'avez pas encore lu en français la belle fable du pauvre savonnier et du riche capitaliste. n'est-ce pas, mes élèves?

2. Je raconte maintenant cette belle fable:

3. Il y a dans une petite ville un savonnier très diligent.

4. Aimant le travail, il est toujours gai; il chante du matin jusqu'au soir.

5. Mais, quoique ce savonnier chante très bien, son voisin, riche capitaliste, n'aime pas ses chansons; elles emportent son sommeil.

6. Un jour il dit à son gai voisin: quoique tu chantes très bien, tu emportes mon sommeil par tes chansons.

7. Accepte donc cette somme de mille francs, mais ne chante plus.

8. Le pauvre savonnier acceptant la somme déclare: quoique j'aime bien mes chansons, je ne chanterai plus.

9. Mais il avait tort.

10. Les mille francs emportent son sommeil et les soucis tuent sa gaieté.

11. Il dit: cette somme ne tue-t-elle pas ma gaieté; pourquoi donc accepté-je l'argent?

12. Il rapporte donc l'argent à l'homme riche et déclare: vous emportez mon sommeil et ma gaieté par votre argent; acceptez donc vos mille francs. que vous payiez avec cela le sommeil d'un autre homme; et nous, pauvres hommes, que nous aimions toujours le contentement au lieu de la richesse, car contentement passe richesse.

---

[8] eine eingehende und inhaltsvolle darlegung des pädagogischen wertes des sprechens gibt Münch a. o. s. 44 ff.

13. N'oublions jamais ces mots du bon savonnier: 'contentement passe richesse.'

B.

I. Vocabeln.

1. substantiva.

la fable	die fabel
le voisin	der nachbar
le savonnier	der seifensieder
le capitaliste	der capitalist
l'argent m. (vgl. argentum)	das silber, das geld
la richesse (vgl. riche)	der reichtum
le souci (vgl. Sanssouci)	die sorge
le contentement (vgl. content)	die zufriedenheit.
la gaieté (vgl. gai)	die fröhlichkeit
le sommeil	der schlaf
le soir	der abend
la somme	die summe
le travail	die arbeit

2. adjectiva.

riche reich
gai fröhlich

3. präpositionen.

au lieu de anstatt

4. verba.

passer übertreffen
rapporter (vgl. 'rapportieren') zurückbringen

5. adverbia.

ne-plus nicht mehr
bien gut, wohl

II. Verbum.

Präsens.

1. indicativus.

je chant-e
tu — es
il, elle — e
nous — ons
vous — ez
ils, elles —ent

2. coniunctivus.

je chant-e
tu — es
il, elle — e
nous — ions
vous — iez
ils, elles —ent

3. imperativus.

chant-e
— ons
— ez

4. participium.

chant-ant

partic. perfectum

chant-é

5. infinitivus.

chant-er

Futurum.

je chanter-ai	nous chanter-ons
tu — as	vous — ez
il } elle } — a	ils, elles — ont

III. Regeln.

1. Um die formen des präsens indicativi zu bilden, hängt man die oben hervorgehobenen endungen (e, es, e; ons, ez, ent) an den stamm des verbs.

2. Um die formen des futurum zu bilden, hängt man die endungen ai, as, a, ons, ez, ont an den infinitiv.

Anmerkung: der Franzose sagte nemlich ursprünglich für das futurum: je chanter-ai = j'ai (à) chanter ich habe zu singen.

C.

Ia. Bilde alle obigen formen negativ (mit ne-pas, ne-jamais, ne-plus), fragend und fragend-verneint.

b. Übersetze die formen

ich singe nicht mehr.
du erzählst niemals.
er liebt nicht.
nehmen wir an?
tragt ihr nicht?
nehmen sie nie weg?
} ind. praes.; coni. praes.; fut.; imper.

IIa. 1. Quelle histoire cette fable raconte-t-elle?

2. N'aimez-vous pas ce pauvre savonnier?

3. Quel homme était-il?

4. Pourquoi était-il toujours gai?

5. Qui n'aime pas ses chansons?

6. Pourquoi n'aime-t-il pas les chansons?

7. Le pauvre savonnier accepte-t-il donc l'argent du riche homme?

8. Notre savonnier fut-il content maintenant?

9. Pourquoi ne fut-il pas content?

10. Qu' a-t-il donc fait?

11. Quels mots n'oublierez-vous jamais?

12. Qui racontera encore une fois la fable?

IIb. 1. Die fröhlichkeit und die zufriedenheit des armen mannes übertreffen die sorgen und den reichtum des reichen capitalisten.

2. Das geld nimmt seinen schlaf hinweg; es bringt oft die sorge anstatt der fröhlichkeit.

3. Mögt ihr niemals jene worte vergessen, dasz die zufriedenheit den reichtum übertrifft.

4. Wenn wir die arbeit lieben (!), werden wir stets den sieg über die sorge davontragen.

5. Liebe also auch die arbeit, und du wirst stets so zufrieden und fröhlich sein, wie unser guter seifensieder.

Dem kundigen werden leicht die Herbart-Zillerschen formalstufen bei obiger einteilung in den sinn kommen.

Im zusammenhang eines lehrbuchs würde am besten die obige lection in drei teile zerlegt, die sich auch an verschiedenen stellen gedruckt finden müsten: der erste (oben A) würde die zielangabe und die darbietung umfassen, der zweite (oben B) den gewinn, der vierte (oben C) die übung.

Halle a. S. A. Gille.

56.

H. Vaihinger, naturforschung und schule. eine zurückweisung der angriffe Preyers auf das gymnasium vom standpunkt der entwicklungslehre. vortrag in der dritten allgemeinen sitzung der 61n versammlung deutscher naturforscher und ärzte zu Köln am 22 sept. 1888 gehalten. Köln u. Leipzig. Alb. Ahn. 1889. XII u. 54 s.

Bekanntlich hatte Preyer die gründe für seine angriffe auf das humanistische gymnasium der naturforschung, speciell der physiologie bzw. der biologie entnommen. es ist nun ein glücklicher gedanke des verf., sich auf denselben standpunkt zu stellen und von da aus dessen angriffe zu widerlegen. auch V. stimmt Preyer darin zu, dasz die natürlichen entwicklungsgesetze und entwicklungsbedingungen der lebewesen die grundlage alles unterrichts und aller erziehung sein müssen, aber er gelangt von den gleichen principien zu ganz andern folgerungen.

Preyer hatte behauptet, die beschäftigung mit den 'toten, ausländischen sprachen' des latein und griechisch widerspräche den anforderungen der naturwissenschaftlichen, der physiologischen pädagogik. V. untersucht deshalb zunächst die frage, ob die beschäftigung mit den classischen sprachen wirklich den natürlichen entwicklungsgesetzen des menschlichen wesens widerspricht. er weist darauf hin, dasz Preyer unter den von ihm aufgezählten 15 physiologischen entwicklungsgesetzen gerade das wichtigste weggelassen habe, das gesetz nemlich vom parallelismus der ontogenetischen und der phylogenetischen entwicklung. danach ist die entwicklungsgeschichte des individuums nur eine recapitulation der entwicklungsgeschichte des ganzen stammes, d. h. die entwicklung jedes einzelnen organischen wesens wiederholt in kurzen zügen die ganze formenreihe, welche die vorfahren des betr. individuums von dem ursprung ihres stammes an durchlaufen haben. indem der verf. dieses gesetz auf die psychische entwicklung erstreckt, gelangt er zu dem

psycho-genetischen gesetz: die geistige entwicklung des einzelnen menschlichen individuums musz die culturhistorischen stufen der menschheit recapitulieren. auf die erziehung übertragen lautet dasselbe: die erziehungsgeschichte des einzelnen menschlichen individuums musz den culturhistorischen stufen der ganzen menschheit parallel gehen. die richtigen pädagogischen stufen, durch welche das kind hindurchgeführt werden musz, kann uns nur die culturgeschichte zeigen; sie lehrt, dasz für die culturelle entwicklung der culturmenschheit drei hauptfactoren nach einander von ausschlaggebender bedeutung geworden sind: die griechisch-römische cultur, das christentum und die neuere naturwissenschaft und litteratur. diese drei hauptstufen musz auch nach einander der heranwachsende knabe durchlaufen, wenn wir ihn ganz und voll auf dasjenige niveau erheben wollen, auf dem die culturmenschheit jetzt steht. gibt man dies zu, so ist das humanistische gymnasium trotz manigfacher reformbedürftigkeit im einzelnen doch im princip die einzig naturgemäsze bildungsanstalt, weil in ihm allein jene drei bildungsfactoren gleichermaszen vertreten sind.

Der verf. weist weiter nach, dasz diese gedanken, nur in etwas anderer formulierung, zu verschiedenen zeiten bereits von den verschiedensten männern, heroen unserer litteratur, philosophen, pädagogen, philologen und theologen ausgesprochen sind, welche sämtlich in der allgemeinen idee des parallelismus der generellen und individuellen entwicklung vollständig übereinstimmen.

Am schlusse des vortrags erbringt der verf. auch den nachweis, dasz sich dieses gesetz auch im werden und wachsen des menschlichen geistes durchgehends bestätigt finde. er weist hin auf die analogie des kindes mit den naturvölkern (concrete vorstellungswelt, egoistische triebe, sprachentwicklung, jäger- und nomadenleben, erste künstlerische versuche, neigung zum märchenhaften und phantastischen, anwendung von elementarem handwerkszeug); allmählich beginnt in dem knaben ein eigentümlicher drang sich zu regen, das interesse an der vergangenheit, weil sich das kind nur in jenen einfachen zeiten (patriarchenzeit) mit seinem einfachen geistesleben heimisch und wohl fühlt. mit der wachsenden körperkraft erwacht die lust und freude am kampfe (griechische sagen, Homer, römische königs- und heldenzeit). jetzt verlangt der knabe auch die sprache seiner lieblingsgestalten zu lernen. latein und griechisch sind für ihn keine toten sprachen, sondern lebendige; denn sie sprachen die helden, in deren welt er selbst lebt. in seiner individuellen entwicklung erlebt der knabe eine ähnliche periode, wie sie die europäische menschheit als ganzes in der griechisch-römischen cultur durchlaufen hat. mit dem erwachen des tieferen gefühlslebens wird der jüngling in die welt der mittelhochdeutschen dichtung eingeführt; und erst wenn er dieses traumleben hinter sich hat, führen wir ihn in die neuzeit. zuletzt erwacht, nach Preyer, die wissenschaftliche causalitätsfunction; so ist der schüler für das wirkliche verständnis der tieferen

causalzusammenhänge der natur auch erst auf der obersten stufe seines schullebens reif.

Viele von Preyers klagen und anklagen werden von dem verf. als wohlberechtigt anerkannt; er bezeichnet als solche das zurückbleiben der körperlichen erziehung hinter den anforderungen der rationellen physiologie und hygieine: die vernachlässigung des naturwissenschaftlichen unterrichts und die vielen mängel der unterrichtsmethode, welche vor dem forum einer rationellen psychologie und pädagogik als didaktische misgriffe erscheinen müssen. die abhilfe wird darin gefunden, dasz die physiologische pädagogik ein hauptstudium künftiger gymnasiallehrer werde.

Der verf. hat diesen vortrag durch ein vorwort erweitert und demselben eine grosze zahl von anmerkungen beigefügt, welche von einer ausgebreiteten belesenheit zeugen. in dem erstern verteidigt er sich gegen den ihm gemachten vorwurf des materialismus und gegen die einwände, welche sich aus der unmöglichkeit einer stricten durchführung des culturhistorischen princips im unterrichte herleiten lassen. auch trägt er hier die grundzüge der von ihm gedachten reform nach; als solche werden bezeichnet die abschaffung des lateinischen aufsatzes, die einführung der elemente der analytischen geometrie, durchführung des zeichnens bis in die obersten classen in organischer verbindung mit dem mathematischen, physikalischen, naturgeschichtlichen, geographischen und antiquarischen unterricht mit der hauptaufgabe: bildung des ästhetischen sinnes und der fertigkeit, elementare, aber deutliche skizzen von alltäglichen dingen zu entwerfen, einleitung in das englische, verbesserung des naturwissenschaftlichen unterrichts, insbesondere in den oberen classen, gewöhnung an streng causales denken, vollständige reform der körperlichen erziehung durch annäherung an die griechische sowie an die englische gymnastik und vor allem gründlichere pädagogische vor- und durchbildung der gymnasiallehrer. durch letztere sollen die drei notwendigen ziele erreicht werden: genaue unterscheidung des fachwissenschaftlichen und des schulmäszigen, gröszere zeitersparung und verhütung der überbürdung, endlich herstellung einer fruchtbaren beziehung der unterrichtsgegenstände unter einander. gegen das fachlehrertum soll ein besonderes directorexamen abhilfe schaffen, dessen hauptkern kenntnis des pädagogischen wertes und des didaktischen lehrganges sämtlicher einzelfächer ist. diese reform könnte gefördert werden durch die aufhebung der berechtigung der realschulabiturienten zum universitätsstudium; sie wird nur in richtige wege gelangen, wenn sie nicht in den politischen parteikampf hineingezogen wird, sie darf aber auch nicht gehemmt werden durch den einwand, die verlangten änderungen seien aus diesen oder jenen gründen unmöglich.

In den anmerkungen, welche V. selbst als 'ein vielleicht allzu reiches material' bezeichnet, wird die gesamte litteratur, welche zu dem vortrag in beziehung steht, gesammelt. besonders in anm. 52

wird nochmals die frage der körperlichen erziehung behandelt, wobei der verf. regelmäszige turnspiele, eigne badeanstalten für schüler mit obligatorischem besuche, plätze zum schlittschuhlaufen — letztere beide aus staats- und gemeindemitteln zu erstellen — prüfung aller lehramtscandidaten im turnen und erteilung des turnunterrichts wenigstens während einiger zeit durch jeden lehrer, endlich von jedem lehrer zu erwerbende kenntnis des menschlichen organismus fordert. in anm. 53 wird die gestaltung des naturwissenschaftlichen unterrichts auf der oberen stufe ausführlicher entwickelt, doch ohne praktisch verwendbare resultate, in anm. 54 die reform des alten sprachunterrichts. treffend ist auch die widerlegung des einwands, dasz man im spätern leben ja doch latein und griechisch wieder vergesse (anm. 56) — wieder mit waffen, welche die physiologische psychologie liefert.

Der verf. hat selbst für seine grundidee nicht den ruhm der neuheit und erfindung beansprucht: 'sie lag in der luft'; das benimmt ihm nichts an seinem verdienst, sie 'am rechten orte, zur rechten zeit' und fügen wir hinzu, auch in der rechten weise ausgesprochen zu haben. ob sie die gegner überzeugen wird, ist eine andere frage. unzweifelhaft ist ein schwacher punkt in der ausführung vorhanden, ich meine die behauptung, dasz der knabe, welcher von dem trojanischen kriege, von den seltsamen schicksalen des Romulus und Remus, von der rauhen gerechtigkeit des Brutus, von der kaltblütigen standhaftigkeit des Mucius Scävola hört, 'um in seiner welt ganz heimisch zu sein', 'von selbst verlange, die sprache dieser seiner lieblingsgestalten zu lernen'. thatsächlich erfährt der knabe von diesen dingen, wenn er bereits lateinisch lernt, und ebenso sicher erfährt er zuerst von den Griechen, und müste demgemäsz das verlangen haben, zuerst griechisch zu lernen. aber ich meine, es ist auch gar nicht notwendig, auf diese weise die erlernung der lateinischen sprache zu rechtfertigen; denn neben dem gesetz der onto- und phylogenetischen entwicklung gibt es doch auch das der historischen, und dieses letztere zwingt den knaben zur erlernung des lateinischen, so lange man noch überhaupt den begriff culturhistorischen werdens festhält.

Was die von dem verf. im einzelnen vorgeschlagenen reformen betrifft, so kann ich denselben sämtlich beistimmen, so weit sie den unterricht und die lehrerbildung betreffen. manches davon ist freilich schon verwirklicht; so wird der lateinische aufsatz in Süddeutschland nicht mehr gefordert. die elemente der analytischen geometrie sind früher (vor 1882) an nicht wenigen anstalten behandelt worden, zeichenunterricht nach körpern und im zusammenhang mit dem übrigen unterricht besteht an manchen anstalten facultativ auch in den obersten classen, das englische wird z. b. an den groszh. hessischen gymnasien in beiden primen facultativ gelehrt, und auch der naturwissenschaftliche unterricht, wie ihn der verf. sich verbessert denkt, ist lange schon an manchen anstalten thatsache. ebenso ist die lehrer-

bildung z. b. im groszherzogtum Hessen seit 1876 durchaus in der richtung gefördert worden, welche V. mit recht verlangt. ich kann also nicht einsehen, wie bei einigem guten willen sich diese vorschläge nicht verwirklichen lassen sollten, ohne die grundideen des gymnasiums zu vernichten oder auch nur wesentlich zu verändern. aber ich bezweifle, dasz sie den gegnern genügen werden. sehr recht hat der verf., wenn er vor einer verquickung dieser fragen mit den politischen parteikämpfen warnt. denn sicherlich hat unserer schulentwicklung seit 1856 dieser umstand nicht genützt. aber ob sich heute ein minister v. Zedlitz mit seiner weisheit in gleicher weise zur geltung bringen könnte? nur der rocher de bronce einer festgefügten monarchie wird in dem wogengange des verworrenen öffentlichen lebens die garantie zu geben vermögen, dasz die stimme éines klugen mannes mehr wiegt 'als die stimmen von tausenden, welche sich an die schale statt an den kern halten'.

Nicht so einfach scheint mir zu verwirklichen, was der verf. auf dem gebiete der körperlichen erziehung fordert. die errichtung allein der für vollständige lehranstalten unentbehrlichen turnhallen wird schon ungeheure summen erfordern; dazu kommt die beschaffung der nicht weniger notwendigen spielplätze; der verf. verlangt sogar die herstellung eigner schulbadeanstalten; wie soll das geld für diese dinge rasch beschafft werden? weiter soll jeder lehrer eine turnprüfung bestehen und turnunterricht erteilen. als ideal wird dieser zustand längst angestrebt; aber er wird sicherlich auch lange ideal bleiben; denn voraus müste gehen, dasz der turnunterricht wirklich für jeden schüler verbindlich wäre. wie weit sind wir aber, zum teil durch die schuld der ärzte, von diesem ideale entfernt! auch die annäherung an die altgriechische oder englische gymnastik wird man nur mit vorsicht vornehmen dürfen; denn schon die klimatischen verhältnisse ziehen hier unüberwindliche schranken. nicht weniger schwer zu erfüllen wird die forderung sein, dasz jeder lehrer sich eine genaue kenntnis des menschlichen organismus erwerbe und eine eingehende kenntnis der physiologischen pädagogik besitze: gewis wäre das eine groszer vorzug; aber auf welchem wege soll diese aufgabe gelöst werden? von feststehenden wissenschaftlichen ergebnissen kann auf dem letztern gebiete erst in geringem umfange geredet werden; aber um sie zu verstehen, sind bedeutende physiologische, selbst anatomische kenntnisse erforderlich, die doch nicht so ganz leicht und einfach erworben werden. auf der andern seite wird von dem verf. auch das zu wenig beachtet, was auf dem gebiete der körperlichen erziehung schon erreicht ist. ich meine, er hat sich durch die versammlung, in der er sprach, unwillkürlich zu einiger schwarzseherei verleiten lassen. man sollte endlich einmal von der fable convenue ablassen, dasz die gebildete jugend unseres volkes aus lauter geistig oder körperlich verkrüppelten schwächlingen bestehe; die thatsachen belehren uns doch täglich eines bessern.

Am unausführbarsten wird der vorschlag sein, die realgymnasien aufzuheben, um die gymnasien dadurch um so eher zur reform zu zwingen. abgesehen davon, dasz an die durchführung einer solchen radicalen maszregel kein ministerium gehen wird und kann, würde die gefahr auch für die von dem verf. gewünschte reform nicht gering sein. er erwähnt wiederholt die zähe beharrlichkeit und die kurzsichtigkeit der philologen strenger observanz; hält er es wirklich für aussichtsvoll, seine reformvorschläge durchzusetzen, wenn jede concurrenz für die alten gymnasien beseitigt würde?

Gieszen. Herman Schiller.

(50.)

BRIEFE VON KARL DAV. ILGEN AN C. A. BÖTTIGER.

mitgeteilt von dr. Robert Boxberger.

(vgl. jahrgang 1884 s. 463 ff. 569 ff. 1885 s. 317 ff. 1886 s. 476 ff. 632 ff. 1889 s. 363 ff.)

Pforte, d. 6 febr. 1808.

Herzlich geliebter freund.

Haben Sie tausend dank für Ihren lieben brief. was ohne ihn mit mir würde geworden sein, weisz ich nicht. ich erhielt den allerhöchsten befehl zu gleicher zeit. mit furcht nahm ich ihn zuerst, ohne die übrigen zugleich mit kommenden briefe von auszen zu betrachten, öffnete ihn, und — ich mag es Ihnen nicht sagen, welchen inhalt ich darinnen in meiner traurigen stimmung fand. ich zitterte an allen gliedern, und fieng an bitterlich zu weinen, dasz man auf meinen namenlosen schmerz nicht ein wenig rücksicht nähme, und einige nachsicht mit mir hätte. endlich gewahrte ich Ihren brief. mit der grösten begierde risz ich ihn auf. o welcher balsam auf das blutende herz! nun wurde ich ruhiger, und besonnener. ich las den befehl gleich noch ein mal, und muste mich über mich selbst wundern, wie ich bei dem ersten einblicke etwas ganz andres hatte auffassen können. die thränen des herbsten schmerzes verwandelten sich nun in thränen der zärtlichsten rührung und des heiszesten danks. ja! ich werde kommen, teuerster freund! vielleicht ist diese reise, und das damit verbundene geschäft ein mittel, mir wieder einige lust zum leben zu verschaffen. bis jetzt sind alle rücksichten, die ich aufgesucht habe, meine frau, mein Constantin, mein schöner wirkungskreis, der ehrenvolle beifall, den man höchsten orts meinen bemühungen geschenkt hat, noch nicht vermögend gewesen, das leben mir wünschenswerter zu machen, als den tod; ich habe blosz aus pflicht gelebt. versäumt ist nichts worden, als nur in den ersten schreckenstagen; aber wohl hat müssen einiges aufgeschoben werden. es sind aber auch nur die lectionsstunden, wo eine flüchtige ruhe in mein gemüt kommt; sind sie vorbei, so versinke ich wieder in meinen gewohnten schmerz. noch weisz ich nicht, was die vorsehung über mich beschlossen hat, welchen weg sie gewählt hat, mich von der bühne des lebens abtreten zu lassen. bisher habe ich den glauben gehabt, dasz physische gewalt nichts über mich vermöge: denn es kann nicht leicht jemand öfter und in gröszerer lebensgefahr gewesen sein, als ich, und doch habe ich kaum eine wunde, oder auch nur einen blauen fleck davon getragen; ich habe also immer gedacht, dasz ich müste aufgespart sein, noch etwas in der welt zu wirken. auch bei

diesem schrecklichen ereignis hat sich dieser glaube bestätigt. als ich aus den Saalfluten gerettet war, so glaubte ich, dasz mich der schlag töten würde: denn das gefühl bei dem schlage kann kein anderes sein, als das, welches ich hatte; aber es gieng vorüber, ich bekam wieder kraft und wärme in den gliedern. ist es vielleicht beschlossen, dasz ich mich nach und nach durch gram auflösen soll? doch es scheint mir jetzt, so geneigt ich bisher war, es zu glauben, wieder anders zu sein. ohne besondere direction konnte dieses nicht geschehen, was geschehen ist, und noch geschehen soll. tausend mal habe ich es schon vor meinem unglücksfalle gewünscht, nicht um meinetwillen, sondern um der schule und des allgemeinen besten willen, dasz ich möchte persönlich die schulangelegenheiten verhandeln können, weil sich da so vieles mit anbringen läszt, was schriftlich nicht geht; weil sich zweifel mit wenig worten heben lassen, die bei bogenlangen berichten immer noch zurückbleiben. jetzt wird nun dieser wunsch erfüllt; aber auf welchem wege! gott! unerforschlich sind deine wege! ich werde von ohngefähr in 14 tagen meine reise antreten. ich habe noch viel zu thun, sehr viel. meine bemerkungen über den schulplan sind ziemlich zahlreich, und die umstände verlangten es hier und da, dasz ich ins detail gieng; daher ist viel zu copieren, was notwendig noch beendigt sein musz. ich selbst habe auch noch verschiedene tabellen zu entwerfen. die ungeheure zahl von valedicturis, worunter auch viele sind, welche dispensation suchen, macht mir viel arbeit und zerstreuung; die correspondenz wegen besetzung der stellen, dieses alles musz erst auf die seite, weil es niemand machen kann, als ich. mir würde es sehr lieb sein, wenn ich in einem privathause wohnen könnte, dasz ich eine stube und kammer hätte. bei meiner confirmation logierte ich bei einer demois., deren namen ich vergessen habe, auf der Scheffelgasse; man nennt es das superintendentenlogis. der hr. registrator Zeis hatte es mir ausgemacht. ich würde allenfalls auch mit diesem logis wieder zufrieden sein, obgleich die kammer gar enge war, wenn Sie die güte für Ihren freund haben wollten, und etwa bei dem oberregistrator Zeis sich erkundigen; sonst aber finden Sie wohl selbst auch eins, welches für mich passt. das einzige, was ich zu haben wünsche, ist eine schreibecommode: denn die übrigen notwendigkeiten verstehen sich schon von selbst. könnten Sie mir nun noch ein paar zeilchen schreiben, damit ich im thore nicht in verlegenheit komme, so würden Sie mich sehr verbinden. ich schreibe Ihnen bestimmt noch ein mal, um Ihnen wenigstens den tag meiner abreise gewis zu melden. von dem hrn. präsidenten bin ich selbst so glücklich gewesen einen brief zu erhalten, welchen ich mit der nächsten post beantworten werde. ich werde wohl den jungen hrn. v. N. zu meinem begleiter mitnehmen. gott gebe nur, dasz sich mein körper noch etwas unterdessen stärkt, der sehr viel gelitten hat. ich bin etwa drei mal spazieren gewesen; aber alle mal hatte ich mich so abgeweint, weil jedes bäumchen, jedes wägelchen mich an meine mir ewig teuere Henriette erinnert, dasz ich wirklich krank nach hause kam. doch bleiben diese erinnerungen auch zu hause nicht auszen. thue ich einen blick durchs fenster, und sehe die neuen barrieren an der Saale, die das unglück meines kindes veranlaszt hat, und die, wenn sie früher wären gemacht gewesen, mir mein glück, meine ruhe, meine zufriedenheit erhalten hätten, so breche ich in lautes weinen aus. empfehlen Sie mich dem edlen Reinhardt, und versichern Sie ihm, dasz ich mich innig auf den augenblick freute, wo ich in seinem lehrreichen und freundschaftlichen umgange, und bei den unterhandlungen über Pforte, hoffen könnte meinen gram und schmerz zu vergessen. mit unveränderlicher liebe

Ihr

treuer Ilgen.

Pforte, d. 23 apr. 1808.

Herzlich geliebter freund.

Nach vielen leiden und trübsalen, die ich unterwegs ausgestanden, und nachdem ich mich aus dem haufen der eingegangenen briefe, befehle, präsentationsschreiben, aus dem wuste von laufzetteln und schuldliquidationen einigermaszen herausgearbeitet, und nun zu übersehen im stande bin, was ich zu thun habe, und wo ich anfangen kann, kann ich es nicht länger aufschieben, Ihnen für die grenzenlose freundschaft, die Sie gegen mich bewiesen haben, und die zu vergelten ich nie im stande sein werde, meinen wärmsten dank zu sagen, und Ihnen zugleich zu erzählen, wie es mir eigentlich auf der herreise gegangen, was aus mir geworden, und was hätte werden können. dasz ich mich unter heftigem regen in den wagen setzte, wissen Sie. dieser regen hielt an bis nach Meiszen. in Meiszen besahen wir St. Afra. der rector Stzschucke nahm mich freundschaftlich und collegialisch auf; aber seine schule ist mit Pforte verglichen erbärmlich. einen entsetzlichen eindruck auf mich machte der speisestall; es ist wirklich ein stall. in dem groszen auditorio, welches die schüler selbst haben verschönern lassen, machten die grün gemalten, mit allerhand laubwerk verzierten wände, und die büsten rings herum mit dem pferdestallpflaster einen wunderlichen contrast. die krankenstuben sind gut und reinlich, und geben den Pfortnischen nichts nach. die bibliothek scheint reichhaltiger zu sein, als die hiesige. das local derselben ist zwar enge, aber im ganzen besser als in Pforte; und könnte der davor stehende, an sich elende, tanzsaal mit dazu genommen werden, so wäre es herlich, und vollkommen geräumig. kommt es einmal dazu, dasz ein speisesaal gebaut wird, so würde sich darüber mit leichten kosten der tanzsaal anbringen lassen. den folgenden tag kamen wir nach Wurzen. schon in Wermsdorf gab mir der postmeister den trost, dasz ich nicht würde über die Mulde kommen können. dieses traf ein. die Mulde war so grosz, dasz die ältesten männer es sich nicht so zu erinnern wusten. das wasser hatte sogar ein stück damm weggerissen. indessen war ich anfangs doch nicht ganz trostlos, denn ich dachte an Eilenburg. aber zu meinem groszen schrecken kam die nachricht, dasz in Eilenburg die brücke zerrissen und ein joch vom damm weggenommen sei. ich wollte nun über Grimma. der postmeister schlug es ab, weil es wegen ergieszung der vielen kleinen bäche unmöglichkeit sei. ich fiel auf den umweg über Düben. aber auch hier war die brücke destruiert. was war nun anzufangen? je weniger ich möglichkeit vor mir sah, fort zu kommen, desto gröszer und unwiderstehlicher wurde in mir die sehnsucht nach hause. die angst und die verlegenheit meiner frau wegen meines auszenbleibens, und wegen der abgehenden, die sie peinigen und plagen würden, stellte sich mir fürchterlich dar. ich eilte wieder einmal zum postmeister. dieser schlug mir vor, mich überfahren zu lassen mit dem kahn. diesen rat konnte ich nicht annehmen, weil die Mulde auf 1 stunde breit war, und in der mitte entsetzliche wellen schlug. mein Eduard v. Nostitz erbot sich, das wagestück zu bestehen; aber eher hätte ich es selbst bestanden. der postmeister, ein alter astronom, versicherte, dasz die not nicht lange anhalten könnte, dasz ich den montag gewis würde meine reise fortzusetzen im stande sein. er wäre stadtrichter, und als solchem müste ihm daran gelegen sein, die fähre, welche dem rat gehörte, bald wieder im stande zu sehen, und dasz er als postmeister die sache betreiben müste, verstünde sich von selbst. indessen erfuhr ich doch von den leuten, die am damme arbeiteten, dasz vor dem charfreitage niemand überfahren könnte. es blieb nun weiter nichts übrig, als sich zu ergeben. in meinem ganzen leben habe ich keine solchen tage gehabt. wir suchten uns die zeit zu vertreiben durch lange mittags- und abendtafel, durch lange lesestunden. wir übten uns im schlafen, aber alles

wollte nicht helfen. endlich besann ich mich, dasz in meinem mantel ein paar programme von Pausler steckten. diese las ich durch; dann kritisierten wir sie gemeinschaftlich. indem ich einmal über mein geschick nachdachte, fiel mir ein, ob ich mich vielleicht durch ein bonmot an der Mulde versündigt hätte, dasz mich nun die sera numinis vindicta träfe. als nemlich die Franzosen um die zeit des 14 oct. 1806 unsere keller ausgeleert hatten, und die rede von der weinvergütung war und von der lieferung nach Grimma, sagte ich, die Grimmaer müsten Mulde trinken, denn sie nennten ja ihre schule das illustre Muldanum. indem ich so darüber nachdachte, entfiel mir etwas, was fast ähnlichkeit mit einem bonmot hat: ich rief aus o Mulda multa me multum multas. den sonntag wurde beschlossen, das äuszerste zu versuchen über Grimma zu kommen, und nötigenfalls, wenn der postmeister sich weigerte, bürgerfuhre zu nehmen. nach vielen vorstellungen gab der postmeister nach und versprach es zu probieren. wir reisten also unter heftigem regen montags ab, und die probe gelang. es muste zwar ein sehr groszer umweg genommen werden, und wir musten bisweilen durch wasser fahren, dessen tiefe niemand bestimmen konnte; es gieng aber, und wir gelangten glücklich in Grimma an. wie froh war ich, als ich über die brücke fuhr! ich besuchte den rector Sturz, der mich auch in die schule führte. dieses institut hat mir besser gefallen als Meiszen. die gebäude sind besser und reinlicher. die bibliothek ist kleiner als die hiesige. abends gegen 8 uhr waren wir in Leipzig, und dienstags abends in Pforte. ich war kaum aus dem wagen, so waren abgehende da, und ich wurde schon den abend ziemlich in activität gesetzt. dasz ich nicht anders verreisen kann, als mit der gewissen hoffnung, nach meiner rückkehr allerhand verdrusz vorbereitet zu finden, sagte ich Ihnen in Dresden; und dieses ist auch jetzt von neuem bestätigt worden. einiges scheint gar sehr weit aussehend zu sein. die väter der neuen ankömmlinge wollen wissen, wann sie kommen und was sie mitbringen sollen. manche wollen kostenberechnung haben, bücherverzeichnisse, und lauter solche erbauliche sachen, worum Sie mich beneiden müssen. wenn nur erst die receptionszeit vorüber wäre!

Nehmen Sie für die vielfältigen beweise Ihrer treuen freundschaft, und für Ihre guten ratschläge meinen herzlichsten und aufrichtigsten dank an, und glauben Sie, dasz es bei den zum teil ekelhaften beschäftigungen, in welchen ich mich jetzt herumtreiben musz, mir ein wahres labsal ist, wenn ich an Dresden, an mein stübchen, an freund Böttiger mit seinen folianten denke. an die kissen um die füsze will ich nicht denken, denn dasz Sie diese mir wieder anlegen mögen, wünsche ich mit der aufrichtigkeit, mit welcher bin und bleibe

Ihr

unveränderlicher freund

Ilgen.

Hochwürdiger und Hochwohlgeborener,
Gnädiger herr präsident.

Ew. hochwürden und hochwohlgeb. habe ich hierbei die ehre ein gedicht zu übersenden, welches sr. m. dem könige auf der rückreise von Erfurt im namen des coetus alumnorum et extraneorum Portensium überreicht worden ist. auf der hinreise liesz sich um deswillen nichts veranstalten, weil mit der ersten nachricht, dasz der könig nach Erfurt reisen würde, auch zugleich diese kam, dasz er unterwegs sei. wir sahen uns daher genötigt, die rückreise zu benutzen. allein es verbreitete sich bald das gerücht, dasz er in 2 tagen zurück gehen würde. es muste daher auch dieses project aufgegeben werden, besonders deswegen, weil in Naumburg keine taugliche druckerei ist. endlich erfuhren wir durch den hrn. kammerherrn von Gerstdorf in Weiszenfels,

dasz sich der aufenthalt des königs in Erfurt um einige tage verlängern würde. nun war periculum in mora. man fand für gut, die fertigung des gedichts, welches ohnehin kurz ausfallen muste, zum gegenstande eines wettstreites zu machen, und eine bestimmte zeit vorzuschreiben. den preis hat der primus Portensis, Johann Christian Kraft, aus Niederbebra davon getragen. vor dem thore wurde der coetus alumnorum in zwei reihen gestellt, und die stellung so eingerichtet, dasz der königl. wagen in der mitte durchgehen, und da halten muste. ich, die schulcollegen und beamten standen auch in bereitschaft. nachdem ich eine kleine anrede, die etwa 5 bis 6 minuten mochte gedauert haben, gehalten, überreichte ich auf einem carmoisinrotsammtenen kissen, welches der alumnus Kraft während meiner rede gehalten hatte, das gedicht. der könig nahm es sehr gnädig auf. er fragte mich darauf, ob ich der vorsteher dieser anstalt wäre. als ich meinen titel und namen gesagt, fuhr er fort: es geht, wie ich höre, recht gut in Pforte, es sind wohl viele junge leute hier? ich sagte die anzahl der alumnen sowohl, als der extraneer, genau und bestimmt. hierauf sagte der könig: ich habe mich sehr gefreut, dasz Sie vor zwei jahren so glücklich durchgekommen sind. als ich dieses bestätigt, und gesagt hatte, dasz wir die groszmut der sieger zu rühmen ursache hätten, beschlosz er mit den worten: ich empfehle diese jungen leute Ihrer sorgfalt. der sanfte väterliche ton, mit welchem er diese letzten worte sprach, machte einen solchen eindruck auf mich, dasz mir die thränen in die augen traten. hierauf reiste der könig weiter, begleitet von den segnungen aller, die sich um seinen wagen herumgedrängt hatten. ew. hochwürden und hochwohlgebor. verzeihen, dasz ich mit den details einer scene, die für Sie nichts ungewohntes enthalten kann, weitläufig worden bin; ich weisz aber, dasz Sie auf unsere verhältnisse, die wir in der abgeschiedenheit leben, gnädige rücksicht nehmen, und sich dafür interessieren, weil es Pforte wichtig ist. mit den gesinnungen unbegrenzter ehrerbietung verharre zeitlebens

Ew. hochwürden und hochwohlgeb.

unterthänigster diener

Pforte, d. 16 oct. 1808. D. Carl David Ilgen.

Pforte, d. 23 oct. 1808.

Verehrtester freund.

Das beikommende product der Pfortnischen musen, welches in seiner art gewis merkwürdig ist, erhalten Sie später, als es mit meinen wünschen übereinstimmend war, weil ich eine unzählige menge officialberichte schreiben muste, und ich Ihnen doch etwas mehr noch davon sagen wollte, als ein bloszes compliment etwa nötig macht. die hinreise des königs wurde nicht eher zuverlässig bei uns, als bis die postpferde ausgeschrieben wurden; daher liesz sich gar nichts veranstalten. die alumnen wurden zwar spectandi causa hinausgelassen; auch die lehrer giengen hinaus in corpore (weil gerade eine reception war, und das examen der novitii beendigt, so dasz eben über seinen platz deliberiert werden sollte); aber vorgenommen wurde nichts. da nun verlautete, dasz in zwei tagen der könig wieder zurückgehen würde, so konnte mir es auch nicht einfallen, etwas bei der zurückreise zu veranstalten: denn es musz alles in Weiszenfels gedruckt werden, was über auctionskataloge geht. nach dem zweiten tage kam aber der könig nicht, und endlich erfuhr ich durch hrn. kammerherrn v. Gerstdorf, dasz sich der aufenthalt desselben bis zum 5 oct. verlängern dürfte. sonnabend, als den 1 oct. wurde in der synode ausgemacht, dasz ein wettstreit unter den primanern veranlaszt werden sollte. der terminus sollte der folgende tag sein. dieses geschahe. den montag frühe wurde entschieden, und der preis dem alumnus Kraft aus Niederbebra zuerkannt. dieser

Kraft ist sonst kein genie, und hat in der poesie sich nie ausgezeichnet; jetzt aber mochte etwa der zu besingende gegenstand auf ihn gewirkt haben, oder die ambition (er ist primus Portensis); kurz man fand teils der länge, teils der wendung wegen, die er genommen, seine arbeit am besten und zweckmäszigsten. mit dem drucke wurde so viel als möglich geeilt; es wäre indessen nicht nötig gewesen; denn wie der erfolg gelehrt hat, so hätten wir 10 gedichte machen und darüber lassen können. der könig kam endlich am 15 oct. um 3 uhr an. das schulcollegium inclusive der collaboratoren alles in pontificalibus, der hr. rentmeister, amtmann, und was zum amte gehört, hatte von 10 uhr an auf ihn gewartet. bei der sogenannten windlücke waren kanonen aufgepflanzt, welche das signal geben sollten, wenn er von Kösen aus käme; nach diesem signale sollte das geläute der glocken anheben. dieses alles geschah, und wir eilten, als der erste kanonenschusz geschehen, einen bequemen platz zu gewinnen. der könig war schon von unserem vorhaben präveniert und liesz sogleich halten. ich trat vor den wagen und hielt eine kurze anrede, die aber doch, wie man sagt, 6 minuten gedauert haben soll. mir zur linken stand der al. Kraft, der verf. des gedichts, und hielt das opusculum auf einem rotsammtenen kissen, welches mit goldenen franzen und quasten verziert war, und sich wirklich gut ausnahm. am schlusse meiner rede bat ich um die erlaubnis, dasz auch die studierende jugend den unvollkommenen ausdruck ihrer frohen empfindung sr. m. ehrfurchtsvoll zu füszen legen dürfte, nahm Kraften das kissen ab, und überreichte es dem könige. der könig nahm es sehr huldvoll auf, bedankte sich, fragte, ob ich der vorsteher dieser anstalt wäre, erkundigte sich nach dem zustande der anstalt, sagte unter anderem: es habe ihm viel freude gemacht, dasz wir vor zwei jahren so glücklich durchgekommen wären (NB. es war gerade vor 2 jahren den 15 oct. der kritische tag, kritischer als der 14); endlich schlosz er mit den worten: ich empfehle diese jungen leute Ihrer sorgfalt.

Ich hätte noch mancherlei zu schreiben, aber die not zwingt mich abzubrechen. ich bin ein armes geplagtes tier. nicht über 6 minuten kann ich frei disponieren. nur dieses soll mich keine gewalt hindern noch zu sagen, dasz ich Sie ewig liebe.

Ihr

freund
D. Ilgen.

Pforte, d. 13 august 1809.

Ich würde Ihren wohlmeinenden und herzlichen brief längst beantwortet haben, vielgeliebter freund, wenn es mir möglich gewesen wäre; wenn ich nicht so viele dinge, die in dem drange ungewöhnlicher und auszerordentlicher arbeiten zurückbleiben musten, um nicht in eine gänzliche verwirrung zu geraten, endlich hätte auf die seite schaffen müssen, wozu sich keine gelegenere zeit findet, als die hundstage. ich habe zwar keinen sonderlichen gewinn in hinsicht der lectionen; denn es gehen mir nicht mehr, als zwei zu gute; aber ich bin um diese zeit etwas freier von der amtscorrespondenz. indessen wird das, was ich dadurch erhalte, durch die besuche von fremden mir gröstenteils zu wasser gemacht.

Sie schreiben mir, teuerster freund, dasz ich mir durch nichts so sehr geschadet hätte, als dadurch, dasz ich bei meiner reise nach Dresden nicht zuvor dem buchstaben des rescriptes gemäsz über die hauptpunkte mit dem schulcollegio rücksprache genommen hätte. ich will einmal zugeben, dasz dieses der grund sei. nun vernehmen Sie meine verteidigungsgründe.

1) In dem hauptbefehle, welcher im j. 1807 d. 1 junius ergangen ist, steht kein wort davon, dasz mit dem schulcollegio rücksprache

genommen werden soll; sondern dasz die inspection (d. h. adel. schulinsp., rector und rentmeister) bericht erstatten solle, in wie weit die gemachten erfahrungen die ausführbarkeit des im jahre 1796 entworfenen planes bestätigten, und welche abänderungen sie etwa erheischen möchten. beiläufig bemerke ich bei diesem befehle, dasz ihn jedermann in Pforte kannte, und mich deshalb befragte, ohne dasz ich ihn gesehen hatte, und eine antwort auf die ergangenen fragen geben konnte; und dasz ich erst am 29 jun. aus der unwissenheit herausgerissen wurde. stellen Sie sich in die lage eines rectors, welches Sie um so mehr können, da Sie selbst ein solches amt bekleidet haben, so werden Sie fühlen, wie unangenehm mir dieses schon sein muste. ich fragte nun den damaligen adel. schulinspector Brand v. Lindau, was zu thun wäre; er sagte: ich sollte meine gedanken aufsetzen, und sie ihm alsdann vorlegen. dieses that ich, und arbeitete die ganzen hundstage, so viel ich konnte, und brachte ein volumen zu stande, welches so stark war, wie der plan selbst. inzwischen wurde Br. v. Lindau wieder von neuem krank, und starb, und bald darauf traf mich das unglück, mein kind zu verlieren, wodurch ich auf lange zeit zu geschäften unfähig wurde; und so blieb die sache liegen, bis der zweite befehl eingieng, wodurch ich nach Dresden zu reisen beordert wurde.

2) In dem zweiten befehl vom 25 jan. 1808, welcher d. 5 febr. eingieng, steht allerdings, dasz ich mich zuvor mit dem rentmeister, und meinen collegen über den entworfenen plan vernehmen sollte. es steht aber auch darinnen, dasz ich so bald, als möglich, in Dresden erscheinen sollte. dieses beides zu bewerkstelligen war eine unmöglichkeit. erstlich hatte mich mein unglücksfall zurückgesetzt, und ich hatte viel nachzuholen. zweitens kam zu weihnachten die Thüringische kreisdeputation wegen ausgleichung der contribution. dieses geschäft kostete mir entsetzlich viel zeit, und brachte mich zurück, und war noch dazu mit viel ärger und verdrusz verbunden. ich will die plage nicht erwähnen, welche vor und zu den feiertagen die verreisenden dem rector verursachen. davon hat kein anderer rector und auch kein anderer hiesiger lehrer einen begriff. wenn 60 bis 70 verreisen, und man von jedem 2, 3 bis 4 mal überlaufen wird, so frage ich, ob man da im stande ist, in der zeit, welche nicht mit lectionen ausgefüllt ist, etwas vor sich zu bringen. drittens, wann hätte ich fertig werden wollen, da ganz von vorn hätte müssen angefangen werden, und von dem, was ich in dem vorigen sommer vorgearbeitet hatte, nichts zu brauchen gewesen wäre? dieses letztere, was ein verdammungsurteil über mich selbst scheinen könnte, wird in der folge seine erläuterung erhalten. viertens konnte ich nicht anders reisen als zu fastnachten, weil ich zum examen wieder da sein muste; nach dem examen zu reisen konnte ich mir nicht vornehmen, weil in dem befehle stand, dasz ich so bald, als möglich, kommen sollte; und gesetzt auch, es wäre mir erlaubt gewesen, die reise bis dahin aufzuschieben, so hätte ich wegen der receptionen ebenso wenig um diese zeit abkommen können. es hätte also müssen anstand haben bis zu den hundstagen. dieses wäre aber dem befehle geradezu entgegen gewesen, und auch der nebenabsicht, die meine hohen oberen in hinsicht meiner person gehabt hatten, mir eine zerstreuung und einige linderung meines schmerzes zu verschaffen. aus diesen ursachen hätte ich nicht können mich mit meinen collegen über das ganze vernehmen, wenn ich auch den besten willen gehabt hätte: denn die paar wochen, die mir blieben, konnte ich nicht vom pulte aufstehen, um nur das notwendigste zu arrangieren.

3) Ich konnte mir nicht vorstellen, dasz diese clausel so ernstlich gemeint wäre; es ist mir auch in Dresden von keiner seite deshalb ein wink gegeben worden. an dem plane war mehrere jahre gearbeitet worden. es hatten männer daran gearbeitet, die zum teil noch leben, zum teil verstorben sind, welche alle das vorurteil für sich haben, dasz

sie mit einsicht und mit prüfung zu werke gegangen sein werden. der damalige canzler v. Bose besitzt noch im grabe meine ganze hochachtung. er war selbst Pförtner, und wuste die blattern trefflich aufzustechen. der R. Heimbach, man mag ihm nachsagen, was man will, war in doctrinaler hinsicht ein vorzüglicher mann. sein lectionsplan ist so gut ausgefallen, dasz ich ihn durchaus nicht besser hätte entwerfen können. es sind nur wenige punkte, worinnen ich in meinem vorschlage abgehen zu müssen glaubte. von den noch lebenden darf ich nur die namen Reinhard und von Zedtwitz nennen, und man wird nicht verlangen, dasz ich noch etwas zu ihrem lobe hinzufüge. die acta von diesen beratschlagungen sind alle noch vorhanden, und beweisen, dasz der plan nicht tumultuarisch, sondern mit sorgfältiger prüfung und ruhiger überlegung zu stande gekommen ist. worüber hätte ich mich nun mit meinen collegen vernehmen sollen? über die trennung der classen, und die von seiten der lehrer notwendig werdenden lectionsstunden? dieses ist ein hauptpunkt, dieses ist eine conditio der verbesserung, sine qua non. darüber hätte nun die quaestio, an vorgelegt und debattiert werden sollen? — Welche entscheidung wäre zu erwarten gewesen? — Hätte dieses nicht geschehen sollen, so wäre der ganze plan unnötig gewesen; so hätte alles bleiben können, wie es war. der ganze plan war auch schon ausgeführt, bis auf diesen punkt, den ich für mich, ohne bestimmten befehl nicht ausführen konnte. einige abänderungen waren durch die eingeschobenen collaboratorenlectionen entstanden, und diese haben mir mühe genug gekostet, aber durchaus keine vermehrung; die combinationen der classen haben im ganzen fortgedauert bis zum 1 advent. d. jahres 1808. ein zweiter hauptpunkt ist die vermehrung der lehrgegenstände. hätte dieser erst in frage gestellt werden sollen, so wäre ja der ganze entwurf unnötig gewesen. warum wären denn die groszen sessionen, und deliberationen mehrere jahre hindurch gehalten, die weitläufigen protokolle darüber aufgenommen worden? dieses waren ja arrangierte sachen. wie konnte die allerhöchste behörde diese als nicht arrangiert betrachten, und von neuem das arbitrium des collegii scholastici darüber vernehmen wollen? man wuste es auch hier nicht anders, als dasz diese hauptpunkte unabänderlich wären. der erfolg von der ausführung derselben konnte durch erfolg noch nicht bestätigt werden; aber er liesz sich voraussehen. war zweifelhaft, dasz es besser ist, wenn jede classe ihre lection für sich hat, als wenn 4 classen verbunden sind, wie z. b. sonnabends im Terenz, ober-, mittel-, untersecunda und tertia? wer kann den unterricht von geschichte und geographie auf schulen für schädlich oder unnütz erklären? sollten diese gegenstände mit genommen werden, ohne die lectionen zu vermehren, so müsten lateinische stunden eingehen, und dann hörte die schule auf, eine gelehrte zu sein. ein dritter hauptpunkt sind die verhältnisse der collaboratoren. was darüber zu bestimmen war, gieng erstlich die collegen nicht zunächst an; zweitens waren sie auch längst mit dem, was ich in vorschlag gebracht habe, einverstanden. die übrigen dinge, die nicht hauptpunkt und hauptsache können genannt werden, waren alle in der entstehung da. über eine erfahrung, die unzählige male gemacht worden ist, die unzählige male von dem gesamten collegio als schädlich oder nützlich befunden worden ist, von neuem stimmen zu sammeln, wer kann das nötig finden? z. e. ob gewisse freistunden sollen beibehalten werden, wo sich die schüler in dem schulhause verkriechen und die unschuld morden, auf dem viehhofe besuche abstatten, in den gärten rendez-vous geben, tabak rauchen usw.

d. 15 august.

Überfälle von fremden, und andere hinzugekommene arbeiten nötigten mich abzubrechen; und auch heute habe ich keine zeit fortzufahren. da ich Ihnen aber doch gern bald sagen wollte, dasz ich auf einen freund, wie Sie sind, nie zürnen werde und nie zürnen kann, so will

ich das, was geschrieben ist, heute abgehen lassen, und versprechen, dasz das übrige bald nachkommen soll. dasz ich nie auf Sie zürnen werde, bezieht sich auf das liebe briefchen, welches ich mit dem eben so lieben geschenke durch den jungen Arnold, der jetzt eben recipiert werden soll, gestern erhalten habe; erlauben Sie mir aber das geständnis, dasz ich nach Ihrem vorigen schreiben der furcht, dasz gehässige insinuationen auf Sie einigen einflusz möchten gehabt haben, mich nicht ganz erwehren konnte. morgen will ich durch eine kleine reise mir einige aufheiterung zu verschaffen suchen. ich bin diese hundstage kaum 3 mal spazieren gewesen.

Für die epistola nehmen Sie meinen freundlichen dank und händedruck. des jungen Arnolds will ich mich annehmen, so viel ich kann. der knabe gefällt mir sehr wohl. meine frau grüszt Sie beiderseits herzlichst, und auch Constantin, dem ich den ort seiner künftigen bestimmung zeigen will, die klosterschule Donndorf. bleiben Sie mein freund, und seien Sie versichert, dasz ich mit den unwandelbarsten gesinnungen bin

Ihr

treuergebenster Ilgen.

N. S. die reception Arnolds ist vorbei. er ist nach tertia, oder das ehemalige untersecunda gekommen. im lateinischen hat er sehr gut bestanden.

57.

BERICHT ÜBER DIE DRITTE HAUPTVERSAMMLUNG DES DEUTSCHEN EINHEITSSCHULVEREINS IN JENA

am 23 und 24 april 1889.

Am abend des 22 april vereinigten sich die von auswärts eingetroffenen mitglieder und freunde des 'deutschen einheitsschulvereins' mit einheimischen mitgliedern und freunden zu zwangloser geselligkeit im 'deutschen hause'. die hauptversammlung selbst begann am 23 april morgens 9 uhr mit einer sondersitzung der mitglieder, in der wichtige innere angelegenheiten des vereins erörtert wurden. um 12 uhr wurde danach die erste öffentliche sitzung vom gymnasiallehrer Hornemann-Hannover im saale des gymnasiums eröffnet.

Zunächst nahm der professor dr. Gelzer-Jena das wort, um die versammelten namens des ortsausschusses zu begrüszen. sodann gab gymnasiallehrer Hornemann folgende einleitende bemerkungen über den gegenwärtigen stand der bewegung für schulreform:

Zur zeit der letzten versammlung in Kassel sei von dem Berliner 'ausschusz für schulreform' die sogenannte 'Schenckendorffsche bittschrift' an den preuszischen cultusminister veranstaltet worden; der ausschusz aber, welcher diese hervorgerufen, sei jetzt in drei richtungen gespalten, wie das die in den letzten wochen vollzogenen vereinsgründungen zeigen. dr. Fr. Lange und generalsecretär Peters haben einen verein ins leben gerufen zur herbeiführung einer 'einheitlichern mittelschule', während der vorsitzende der akademischen vereinigung dr. Küster mit den herren Preyer, Schmelzer, Göring und Hofmann einen 'allgemeinen deutschen verein für schulreform, die neue deutsche schule' zur einigung aller reformbestrebungen begründet habe, und der abgeordnete v. Schenckendorff sich gegenwärtig von allen reformvereinsbestrebungen fern halte. dadurch dasz jene beiden vereine die gleichberechtigung der realanstalten mit dem gymnasium als eine wesentliche forderung in

ihrem programm aufgestellt haben, zeigen sie, dasz sie dem realschulmännervereine nahe stehen und unsere gegner seien. — Dagegen sei in den unterzeichnern der sogenannten 'Heidelberger erklärung' eine gruppe von freunden der gymnasien und der humanistischen studien aufgetreten, die sich zunächst vereinigt haben, um die angriffe auf unser höheres schulwesen und besonders die gymnasien abzuwehren, die zugleich aber einer besonnenen weiterbildung des höheren schulwesens das wort reden. dieser standpunkt entspreche durchaus unseren wünschen und bestrebungen. auch der 'deutsche einheitsschulverein' wolle die hohe geltung der classischen studien anerkannt und gewahrt wissen, deshalb halte er für die von ihm erstrebte 'höhere einheitsschule' fest an den grundzügen des lehrplans unserer jetzigen gymnasien, namentlich am obligatorischen unterricht im lateinischen und griechischen; er wünsche aber die sprachlich-geschichtliche bildung durch aufnahme des englischen zu ergänzen und die kunst des sehens und beobachtens in allen lehrfächern besser zu pflegen, namentlich auch durch einen erweiterten zeichenunterricht; den raum für diese änderungen glaube er durch eine gewisse beschränkung des lateinischen gewinnen zu können, so dasz sein stundenverteilungsplan zwischen dem des gymnasiums und dem des realgymnasiums etwa in der mitte stehe. — Sehr erfreulich und bedeutungsvoll für die bestrebungen des vereins sei es, dasz auch die schulverwaltungen sich mit ihm zu beschäftigen beginnen. da sei zunächst zu erwähnen, dasz die letzte schlesische directorenconferenz (1888) sich mit der berechtigung dieser bestrebungen zu beschäftigen gehabt habe. von dieser versammlung sei einmütig und entschieden die einheitliche mittelschule mit geteiltem oberbau verworfen und der correferent habe sich im einverständnis mit 14 gymnasialen anstalten (unter 38) für eine einheitsschule auf grundlage des gymnasiums ausgesprochen und den gesunden kern der bestrebungen unseres vereins in dem streben nach einer einheitlichen schule zur gewährung einer allgemeinen vorbildung für alle höheren studien und in der betonung der classischen bildung einschlieszlich des griechischen ohne vernachlässigung der modernen cultur erkannt.

Noch viel wichtiger aber sei die sitzung des preuszischen abgeordnetenhauses vom 6 märz d. j., in der die verschiedenartigen wünsche und reformbestrebungen erörtert und befürwortet seien — die richtung der Heidelberger erklärung in der sehr sympathischen rede des abgeordneten dr. Graf — und in der der herr minister v. Gossler selbst seine ansichten eingehend darlegte. die meisten und wichtigsten dieser programmpunkte stimmten mit den wünschen des 'deutschen einheitsschulvereins' überein. so vor allem, dasz der herr minister eine plötzliche umwandlung abweise und eine langsame, vorsichtige überführung zum neuen verheisze, weiter, dasz er den anfang mit einer besserung der vorbildung der lehrer machen wolle, dasz eifrig fortgefahren werden solle in der förderung aller veranstaltungen für die körperpflege der schüler, sowie in der bevorzugung der lateinlosen realschulen mit kürzerer unterrichtsdauer gegenüber den neunjährigen lateintreibenden lehranstalten.

Nach diesen bemerkungen erhielt das wort der gymnasialdirector hofrat dr. Richter-Jena zu dem angekündigten vortrage über 'das höhere bürgerliche schulwesen in seiner geschichtlichen entwicklung'.

Es fehle, so führte der vortragende aus, noch gar sehr an solchen schulen, die geeignet seien, den 'groszen mittelschichten' unseres volkes die ihren wahren bedürfnissen entsprechende bildung zu geben. und doch seien die keime eines selbständigen bürgerlichen bildungswesens, durch welches das gelehrte ergänzt werde, schon im 18n jahrhunderte nachzuweisen; der begriff der 'bürgerschule' wurzele in dem begriff des staatsbürgertums und dem daraus entspringenden streben nach einer

höheren bildung, an der alle teilnehmen. so habe denn der alte streit zwischen humanismus und philanthropinismus eine neue auflage erlebt in dem streite zwischen humanismus und realismus. Herbart habe sich nur gelegentlich über den gedanken der bürgerschule geäuszert, ausführlich und sehr klar Schleiermacher, der drei bildungsstufen unterscheide, eine untere oder elementare, eine mittlere, eine obere oder gelehrte. in der mittleren stufe sei nach Schleiermachers ansicht das lateinische wegzulassen, dagegen die muttersprache eifrig zu betreiben und zusammen mit der mathematik und naturlehre zur grundlage der bildung zu machen; dazu seien lebende fremde sprachen aufzunehmen.

Der erste, der die idee einer allgemein bildenden bürgerschule neben der gelehrtenschule zu vollkommener klarheit erhob und praktisch gestaltete, war Spilleke. ausgehend von der zweiheit der objectiven welt und der zweiheit der geistesthätigkeit des menschen (erkenntnis- und gestaltungstrieb) nimt dieser zwei bildungsrichtungen an, die mathematisch-physikalische und die philologisch-historische; beide richtungen musz das volk in gleicher vollkommenheit in seinen gliedern lebendig werden lassen. deshalb weist er der realschule als vorbereitungsanstalt für besondere berufe des höheren praktischen lebens eine gleichberechtigte stellung neben dem gymnasium an, das für die hochschule die grundlegende allgemeine bildung zu geben hat.

Aufs neue untersucht und noch tiefer gefaszt wurde diese idee von W. Mager und G. Scheibert. jener stellt in seinem buche 'die deutsche bürgerschule' das ideal einer schule auf. für ihn gibt es in der neuzeit drei bildungsstände, das volk, die gebildeten und die gelehrten; für jenes sei die volksschule oder 'deutsche schule' bestimmt, für den mittleren stand die höhere bürgerschule, für die gelehrten das gymnasium; nur für letzteres verlangt er den durchgang durch die classische cultur. — Scheiberts untersuchungen sind noch eindringender; nach ihm gibt es allgemein bildende schulen nicht, vielmehr wird jede bildung durch den künftigen beruf bestimmt, beruf aber ist die ganze lebenssphäre eines menschen vom mittelpunkte seines ganzen wirkens aus. für die feststellung der aufgabe einer schule kommt es somit auf die ermittelung des berufskreises an, dem sie entsprechen soll; das ist für die höhere bürgerschule der teil der bürgerschaft, dessen mittelpunkt das höhere gewerbliche leben ist. — Damit ist der begriff der höheren bürgerschule als allgemein bildender berufsanstalt vollendet; wie hat er sich in der wirklichkeit des schulwesens ausgestaltet?

Als in den ersten jahrzehnten unseres jahrhunderts die gemeinden unter förderung des staats höhere bürgerschulen begründet hatten, in diesen aber die oberen classen leer blieben, suchte man, statt die zu hoch gesteckten bildungsziele herabzumindern und die schulen nach den bedürfnissen der mehrzahl der schüler einzurichten, hilfe dadurch, dasz man den staat um erteilung von berechtigungen bat. dafür aber, dasz dieser durch einweisung eines teils seiner beamten 'schüler schaffte', erhielt er auch das recht die lehrverfassung zu beeinflussen: für den eintritt in den staatsdienst wurde eine gewisse kenntnis des lateinischen erfordert, somit muste das lateinische in den lehrplan eingefügt werden. als aber der erwartete erfolg des stärkeren besuchs ausblieb, stellte man höhere ansprüche und erhob schon die forderung der gleichstellung mit dem gymnasium. von groszer bedeutung war die 'unterrichts- und prüfungsordnung für die real- und höheren bürgerschulen' vom 6 oct. 1859; durch sie erhielten die realschulen erster ordnung und die ihnen entsprechenden höheren bürgerschulen das latein als pflichtfach; die realschulen zweiter ordnung wurden in ihrer gestaltung freier gelassen, je nach den verhältnissen, doch auch sie wurden unaufhaltsam in die bahn der lateinschulen hineingedrängt, so dasz das princip der latinität auf der ganzen linie siegreich ist. die nächste wirkung ist eine vermehrung

der realschulen, doch die oberen classen wollten sich auch jetzt nicht füllen. das streben nach erweiterung der berechtigungen wuchs also und hatte den erfolg, dasz 1870 die realschulen erster ordnung wirklich ein beschränktes recht zur hochschule zu entlassen erhielten.

Indes hatte 1869 Hofmann in seiner schrift über die mittelschule die Magersche bürgerschule wieder aufgenommen, in beschränkter, aber gesunder, lebenskräftiger form; besonders wichtig sind die darlegungen, dasz nur für eine fremde sprache raum sei und dasz dies die französische sprache sein müsse. aus dieser anregung entsprangen die bestimmungen über das volksschulwesen vom 15 october 1872, in welchen die mittelschulen dem staatlichen bildungswesen als notwendiges glied eingereiht wurden. aber weil der staat den schulen, welche nunmehr, diesen bestimmungen entsprechend begründet wurden, sogar die berechtigung zum einjährigen heeresdienste versagte, konnten sie sich nicht über den charakter der volksschule erheben, so dasz sie auf die reform des höheren schulwesens keinen nennenswerten einflusz geübt haben.

Auch die unterrichtsordnung von 1882 hat die erwartete reform des höheren bürgerlichen schulwesens nicht völlig gebracht: sie hat zwar in den oberrealschulen, den realschulen und den höheren bürgerschulen echte bürgerliche bildungsanstalten geschaffen, aber jene erhalten fast gar keine berechtigung, diesen werden zwei fremde sprachen statt einer gegeben; weil die staatlichen behörden auf dem princip der latinität bestehen, sieht sich die unterrichtsverwaltung genötigt, statt der natürlichen zweiheit eine unlogische dreiheit höherer vorbildungswege einzurichten und neben das gymnasium und die lateinlose realschule das realgymnasium zu setzen mit verstärktem, aber doch nicht lebensfähigem latein. doch gibt es jetzt wenigstens wirkliche bürgerliche schulen, von denen namentlich die anstalten mit kürzerer lehrdauer, namentlich die höheren bürgerschulen, einen durchaus erfreulichen aufschwung nehmen. ihnen ist das vollste gedeihen zu wünschen. dagegen musz die 'höhere einheitsschule' als vorbildungsanstalt für die leitenden in staat und wissenschaft eine hochburg der classischen humanitätsbildung bleiben: das vorsichtig und maszvoll zu verbessernde gymnasium ist diese schule. der übergang von der einen schulart zu der andern musz teils durch nebencurse und privatunterricht, teils durch wohlwollende praxis erleichtert werden, welche den ins gymnasium neu eintretenden schülern zeit zur eingewöhnung läszt.

An diesen vortrag knüpfte sich eine besprechung, in der zunächst professor dr. Schroeder-Berlin folgende von ihm aufgestellte sätze begründete und befürwortete:

1. Die vom preuszischen herrn cultusminister vom 6 märz d. j. verheiszene bevorzugung von lateinlosen schulen mit kürzerer unterrichtsdauer zu ungunsten der lateintreibenden ist auch im interesse der letztern mit freuden zu begrüszen.

2. Aus gründen der allgemeinen schulpolitik, insbesondere um der orte willen, wo nur eine höhere schule besteht, ist eine vermittelung zwischen den sechs- und den neunclassigen schulen wünschenswert.

3. Der gedanke, eine sechsclassige lateinlose schule zum unterbau eines dreiclassigen gymnasiums zu machen, ist von vorn herein abzuweisen.

4. Der gedanke das gymnasium zu teilen in einen sechsclassigen unterbau mit dem lateinischen als mittelpunkt und einen dreiclassigen oberbau mit dem griechischen als mittelpunkt scheint des versuches wert.

5. An orten, wo auszer einer lateinlosen keine höhere schule vorhanden ist, empfiehlt es sich, durch einrichtung von lateinischen und griechischen nebencursen dem in frage kommenden bruchteile der schüler den übergang auf eine lateintreibende schule zu erleichtern.

Von diesen sätzen fanden der erste und der dritte, der ja dem ersten

der vorm jahre in Kassel angenommenen sätze ganz entspricht, allgemeine zustimmung. bezüglich des zweiten und fünften satzes wurde namentlich von director dr. Steinmeyer-Aschersleben und nochmals vom hofrat dr. Richter-Jena betont, dasz es nicht so sehr auf äuszere veranstaltungen zur vermittelung des überganges ankomme, als auf milde praxis bei der aufnahme in das gymnasium, indem man nicht von vorn herein pedantisch auf völlige gleichheit der leistungen in allen fächern bestehe, sondern den neu eintretenden schülern zeit lasse, lücken auszufüllen und sich in die unterrichtsweise des gymnasiums zu finden. — Der vierte satz erregte ziemlich allgemein bedenken, besonders sprach sich director Steinmeyer-Aschersleben dahin aus, dasz nicht nur raum, sondern auch zeit für hellenistische bildung nötig und jetzt schon für den anfang mit dem griechischen die äuszerste grenze in untertertia erreicht sei. — Professor dr. Schroeder hält den satz aufrecht, verzichtet jedoch wegen der kürze der zeit auf eine weitere eingehende besprechung desselben.

Der vorsitzende, gymnasiallehrer Hornemann stellte in seinem schluszwort als ergebnis der verhandlung den wunsch fest, es möchten die lateinlosen realschulen, namentlich die sechsclassige höhere bürgerschule, gefördert werden. und so wurde in einer zweiten geschlossenen vereinssitzung am 24 april (s. u.) der erste jener sätze des professor Schroeder als beschlusz der versammlung angenommen.

In der zweiten öffentlichen versammlung, die am 24 april um 9 uhr morgens stattfand, hielt professor dr. Rein-Jena einen vortrag über den zeichenunterricht im gymnasium, dessen hauptinhalt folgendes ist:

Mit recht hat der minister von Gossler am 6 märz d. j. den gedanken ausgesprochen, dasz kein unterrichtsgegenstand selbstzweck sei, sondern sich je nach seinem werte und gewicht einzugliedern habe in das ganze; so musz auch der zeichenunterricht betrachtet werden. das ziel der erziehung ist dies, dasz feste grundlagen zur bildung des sittlichen charakters in das gemüt gelegt werden; zu diesem zweck kann neben der unmittelbaren einwirkung des lehrers auch der unterricht beitragen. wer freilich die unabhängigkeit des willens von der vorstellung und dem denken behauptet, wird einen erziehenden unterricht leugnen müssen. da nun umgang und erfahrung die beiden hauptquellen des vorstellungslebens sind, so darf keins dieser beiden gebiete vernachlässigt werden, vielmehr sind, soll keine einseitigkeit entstehen, beide zu berücksichtigen. ihnen entsprechen im unterricht die einführung in das leben der menschen durch die geschichtlichen lehrfächer und in das naturleben durch den naturkundlichen unterricht; die historische seite des unterrichts gliedert sich wieder in gesinnungs-, kunst- und sprachunterricht, von denen der gesinnungs- und sprachunterricht stets in ihrer wichtigkeit erkannt und danach in unsern schulen betont sind, während hinsichtlich des kunstunterrichts noch eine lücke da ist. diese musz ausgefüllt werden, damit die bildung vielseitig sei und nicht zu früh einseitig rücksicht auf die berufsthätigkeit genommen werde; auch musz die schule zur beseitigung der hemmnisse, die eine rauhere natur und rauhere verhältnisse der ästhetischen bildung bereiten, wirken. endlich hängt das ästhetische gebiet mit dem ethischen so zusammen, dasz beide eine gemeinsame wurzel, die ästhetische beurteilung im weitern sinne, haben. daher ist es unrichtig beim gesinnungsunterricht das schöne zu vernachlässigen, denn dieses hat einflusz auf das gute.

Das gymnasium hat zur förderung der ästhetischen ausbildung seiner zöglinge auf dem gebiete der körperlichen bildung das turnen samt den turnspielen und reigen, auf dem gebiete der geistigen bildung die poesie und litteratur, den gesang, das zeichnen. oberstes ziel des zeichenunterrichts ist somit geschmacksbildung; ihm sind die andern ziele, die

bildung des auges und der hand, untergeordnet, als weniger bedeutend. neben diesem 'schönzeichnen' steht das malende und das geometrische zeichnen.

Durch das ziel wird der inhalt des freihandzeichnens bestimmt: nur schöne gebilde, schöne typen der kunst; muster dafür finden wir in Rom und Hellas, im Orient und in Ägypten. in dies gewaltige stoffgebiet musz der erzieher ordnung bringen und zwar nicht nach dem princip 'vom leichteren zum schwereren', sondern nur der historische gang ist einzuschlagen. man musz den geschichtlichen perioden folgen, diese als grundlage benutzen, die einzelnen bildenden künste nicht von einander trennen. nicht alles kann freilich gezeichnet werden, daran hindert schon der mangel an manueller fertigkeit, also musz der stoff beschränkt werden. aber die hauptsache ist ja auch nicht die zeichnerische nachbildung, sondern die auffassung und besprechung, zu welcher das zeichnen ergänzend tritt. der zeichen- und der anschauungscursus können getrennt, dieser auch vielleicht zur geschichte gezogen werden. das zeichnen ist bis zum abschlusz der gesamtbildung fortzusetzen, vielleicht zweimal wöchentlich in je $1^1/_2$ stunden.

Der weg des unterrichts geht von der sache zum bilde; es werden also nicht erst formen vor- und nachgezeichnet, sondern die formen am kunstwerk nachgewiesen und aufgefaszt, dann davon abgezogen und gezeichnet; sodann wird verglichen, um typische elemente der kunstformen gewisser epochen festzustellen. da dies alles auf der grundlage der klaren anschauung beruht, so musz das heimatkundliche anschauungsgebiet sehr sorgfältig ausgebeutet werden.

Auch solcher unterricht ist als classenunterricht möglich. zwar scheint die verschiedene begabung ein unübersteigliches hindernis zu bilden; aber das zeichnen ist nicht allein für sog. talente da, jeder kann zeichnen lernen. um freilich die bevorzugten talente nicht zu kurz kommen zu lassen, musz der lehrer individualisieren durch stellung schwerer aufgaben innerhalb des rahmens der betreffenden kunstepoche. viele können auch landschaftszeichnen versuchen, was groszen genusz gewähren wird.

In der volksschule ist der zeichenunterricht wegen des praktischen nutzens schon obligatorisch geworden, auf den gymnasien in den oberen classen bisher nicht, doch gewinnt die einsicht in seine bedeutung immer mehr und allgemeiner boden.

Zur grundlage für die verhandlung hatte der vortragende folgende 'schluszsätze' aufgestellt:

1. Das ziel der erziehung — ausbildung eines moralischen charakters — wird am sichersten durch vielseitige veranstaltungen erreicht. zu diesen gehört nicht in letzter linie die pflege des ästhetischen sinnes.

2. Eines der wesentlichsten mittel, die ästhetische bildung als notwendige ergänzung der moralischen zu besorgen, ist der freihandzeichenunterricht. sein hauptzweck ist demnach: bildung des geschmacks. ihm ordnen sich die beiden nebenzwecke unter: bildung des auges und der hand.

(Vor und neben dem freihandzeichnen geht das sogenannte malende, sowie das geometrische und perspectivische zeichnen her. ersteres wird in einer reihe von unterrichtsfächern angewendet [geschichte, geographie, naturwissenschaften]; letzteres steht in enger verbindung mit der mathematik.)

3. Mit rücksicht auf den obersten zweck des freihandzeichnens benutzt der unterricht als übungsstoff die classischen formen der darstellenden kunst, ähnlich wie der litteraturunterricht den zögling an den classikern der vergangenheit nährt.

4. Diese formen werden nicht in regelloser willkür geboten — oder nur nach dem gesichtspunkt des fortschritts vom leichteren zum schwereren

— sondern an der hand der historischen reihenfolge in zusammenhängenden stilgruppen und im anschlusz an die geschichte.

5. Bei der behandlung wird ausgegangen von dem ganzen des kunstwerks und von da zu den teilen geschritten. das heimatkundliche anschauungsmaterial ist aufs sorgfältigste zu berücksichtigen. nach der vertiefung in eine zusammengehörende gruppe von kunstgegenständen folgt die besinnung auf die ihnen gemeinsame formensprache.

6. Der zeichnerischen darstellung gehe immer die genaue auffassung der bezüglichen formen voraus. neben dem cursus, welcher der nachzeichnung dient, geht ein cursus her, welcher nur der anschauung von kunstwerken, modellen, zeichnungen usw. gewidmet ist. in letzterem falle findet classenunterricht statt, im ersteren gruppen- bzw. einzelunterricht. aus der menge der objecte, welche angeschaut wurden, wird dasjenige zur nachzeichnung ausgewählt, welches der technischen fertigkeit der einzelnen schüler entspricht.

7. Der unterricht ist bis prima einschlieszlich obligatorisch und wird in wenigstens zwei stunden wöchentlich erteilt.

Übersicht.

Das zeichnen am gymnasium.

A. malendes zeichnen. zweck: klärung und befestigung der vorstellungen. das zeichnen erscheint als formales darstellungsmittel neben sprache und schrift. es findet anwendung namentlich in geschichte, geographie u. naturwissenschaft.

B. geometr. und perspectivisches zeichnen in verbindung mit der mathematik.

C. freihandzeichnen in verbindung mit der geschichte.
- I. anschauungscursus.
- II. darstellungscursus.

(I. und II.:) zweck: bildung des geschmacks. stoffgebiet: die darstellende kunst in ihren verschiedenen zweigen.

quarta bis prima:
1) älteste geschichte: ägyptische, assyrisch-babylonische kunst.
2) griechische geschichte: griechische kunst.
3) römische „ : römische „
4) deutsche „ : deutsche „
- 1) altchristliche,
- 2) romanische,
- 3) gotische kunst,
- 4) renaissance.

In der verhandlung bemerkt zunächst

Gymnasialdirector dr. Frick-Halle, der vortrag habe gezeigt, was unter erziehungsunterricht zu verstehen sei; in ähnlicher weise müsten alle lehrfächer geprüft werden, damit wir zuletzt zu einem organischen lehrplan kämen, den es gegenwärtig noch nicht gebe. mit neid könne man wegen des zeichenunterrichts auf das realgymnasium und die oberrealschule schauen, aber die im zeichenunterricht liegenden erziehlichen mittel dürften dem gymnasium nicht vorenthalten werden. man müsse also das gute ins gymnasium hinübernehmen, selbst auf die gefahr kleiner änderungen in seinem lehrplan.

Professor dr. L. Meyer-Tübingen bemerkt hinsichtlich des zweckes des zeichenunterrichts, die bildung des auges sei ebenso wichtig wie die des geschmacks; das sehenkönnen sei auch an sich, nicht blosz aus praktischen gründen sehr wichtig. nicht blosz naturwissenschaftler und

mediciner, sondern auch archäologen klagten über die unfähigkeit vieler studierenden in dieser beziehung.

Dem stimmen professor dr. Menge-Halle und gymnasiallehrer Hornemann-Hannover bei; letzterer betont, dasz das zeichnen nicht allein als ästhetische übung, sondern als eins der allerwichtigsten bildungsmittel anzusehen sei, und macht darauf aufmerksam, dasz auch der verein deutscher zeichenlehrer sich in seinen grundsätzen gegen die bevorzugung eines einzelnen zweckes des zeichenunterrichts ausspreche.

Nachdem von verschiedenen seiten vergeblich versucht ist, eine geeignete änderung des betreffenden satzes im schluszsatz 2 zu formulieren, wird zur besprechung des stoffes des zeichenunterrichts übergegangen.

Director dr. Frick macht darauf aufmerksam, dasz die übersicht verglichen mit den sätzen 3 und 4 den schein erwecke, als solle neben der griechischen auch die assyrisch-babylonische kunst als classisch bezeichnet und, etwa in quarta, eingehend behandelt werden; diese könne doch höchstens als vorstufe zu jener kurz berührt werden.

Professor dr. Rein erklärt, er habe in der übersicht nur im allgemeinen die reihenfolge angegeben, in welcher der stoff des zeichenunterrichts darzubieten sei; das speciellere müsse im zusammenhange mit einem lehrplane der geschichte festgestellt werden. auch in den ältesten zweigen der kunst gebe es ewig gültige formen des eigentümlichen culturgehalts, den sie ausdrückten, und insofern könnten sie classisch genannt werden.

Director dr. Frick bleibt dabei, dasz ein widerspruch zwischen dem dritten satz und der übersicht bestehe, und dasz dadurch misverständnis hervorgerufen werden könne.

Gymnasiallehrer Hornemann weist besonders darauf hin, dasz die übersicht eine viel zu grosze fülle culturgeschichtlichen stoffes biete, für dessen bewältigung weder die zeit noch die geistige reife der schüler ausreiche. im wesentlichen müsse doch der geschichtliche rückblick auf die griechisch-römische kunst beschränkt werden, während eingehendere berücksichtigung der romanischen und gotischen formen über das ziel der schule hinausgehe; die orientalische kunst aber sei ganz aus der zeichenstunde wegzulassen, nur in der geschichte seien einige charakteristische bildwerke derselben zu besprechen.

Hinsichtlich der methode des zeichenunterrichts erklärt professor L. Meyer-Tübingen, dasz das vorgeschlagene nur eine von mehreren möglichkeiten sei. nachdem professor Rein zugestimmt, erklärt derselbe hinsichtlich des siebenten schluszsatzes, dasz er ursprünglich zwei wochenstunden habe fordern wollen, dann aber auf drei stunden gekommen sei, weil ein entsprechender lehrplan an der groszherzoglichen Friedrichsschule in Karlsruhe von 1867—1875 in geltung gewesen sei.

Director dr. Richter schlägt vor, die besprechung abzubrechen, da der schluszsatz doch vorläufig noch keine praktische bedeutung gewinnen könne; dem fügt director dr. Steinmeyer noch hinzu, dasz auch unter den fachmännern noch uneinigkeit hersche über das masz der dem zeichenunterricht zu gebenden zeit. somit wird die verhandlung geschlossen.

In der folgenden zweiten geschlossenen sitzung der vereinsmitglieder wird mit rücksicht auf die Kasseler beschlüsse, in denen schon die bedeutung des zeichenunterrichts hervorgehoben ist, beschlossen dieses nicht noch wiederzuthun. dagegen wird die schon erwähnte erklärung zu gunsten der lateinlosen realschulen mit kürzerer unterrichtsdauer beschlossen und sodann über zwei anträge betr. einer freieren gestaltung des stundenplans verhandelt. den ersten dieser anträge stellte gymnasialdirector dr. Steinmeyer-Aschersleben. er wies nament-

lich darauf hin, dasz in den verschiedenen gegenden unter sehr verschiedenen bedingungen auch in den höheren schulen gearbeitet werden müsse, z. b. hinsichtlich des deutschen im polnischen osten und in den westlicheren provinzen; ferner darauf, dasz die verschiedenen persönlichkeiten der lehrer einen groszen, berechtigten einflusz auszuüben vermöchten; es dürfe also nicht überall pedantisch an dem vorgeschriebenen normalstundenplan festgehalten werden, um annähernd gleiches zu erreichen, sondern es sei den einzelnen anstalten eine gewisse freiheit in der abgrenzung der lehrfächer zu gestatten. die danach vorgeschlagene und einstimmig genehmigte erklärung lautet:

1. Der verein hält an seiner in § 16 der satzungen aufgestellten aufgabe der herausbildung eines lehrplans für die höhere einheitsschule unverändert fest, sieht jedoch bei der groszen verschiedenheit der zahlreichen im schulleben wirkenden factoren, besonders bei dem berechtigten einflusse der persönlichkeit des lehrers und der nicht blosz durch den unterschied der begabung, sondern auch durch locale und provinziale verhältnisse bedingten verschiedenheit der schüler, in einem alle höheren schulen derselben art gleichmäszig bindenden normalstundenplan nicht eine bürgschaft, sondern ein hemmnis für die erreichung gleicher bildungsziele.

2. Um diese sicherer zu erreichen, wünscht der verein, dasz innerhalb der grenzen, welche durch die bedeutung der einzelnen unterrichtsgegenstände für die gesamtaufgabe jeder gattung der höheren schulen gegeben sind, den einzelnen anstalten vorbehaltlich der genehmigung der aufsichtsbehörde in jedem einzelnen falle eine gröszere freiheit in der gestaltung der stundenpläne gewährt werde.

Die zweite, vom gymnasialdirector dr. Frick beantragte erklärung weist darauf hin, dasz es zur beseitigung mancher mängel des lehr- und stundenplans vorteilhaft sei, das nebeneinander einiger lehrfächer in ein nacheinander zu verwandeln. so würde es, statt z. b. zwei stunden für geschichte, zwei für geographie wöchentlich anzusetzen, oder die lectürestunden im lateinischen und griechischen immerfort zwischen den prosaiker und den dichter zu teilen, gewöhnlich besser sein, eine zeitlang sämtliche stunden für den einen, dann wieder für den andern gegenstand zu verwenden; dadurch würde das interesse gesammelter und kräftiger, die zersplitterung aber vermieden werden. diese erklärung lautet:

'Es möge zur freieren bewegung in den lehr- und stundenplänen gestattet sein, unter wahrung des schwergewichtes, das den lehrgegenständen nach ihrer stundenzahl in den einzelnen classen nun einmal zugeteilt ist, verschiebungen eintreten zu lassen derart, dasz auf kürzere oder längere fristen im laufe eines halbjahres das nebeneinander in ein nacheinander verwandelt werde, besonders bei gegenständen, die nur mit einer oder zwei wöchentlichen stunden bedacht sind.'

Danach wurde endlich noch beschlossen, die nächste hauptversammlung in Gieszen abzuhalten; die bestimmung der zeit wurde dem vorstande überlassen.

RATZEBURG. W. VOLLBRECHT.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(45.)
DIE LATEINISCHE SCHULE ZU MEMMINGEN VON 1564—1592.
(fortsetzung.)

Siebentes capitel.
Langs beschwerden und ihre zurückweisung.

Wie schon erwähnt, hatte L. in zehn punkten seine beschwerden zusammengefaszt; in denselben greift er teils die schulherren und visitatoren, teils seine beiden amtsgenossen an, zu welchem zweck er auch kleine verdrehungen der wahrheit nicht scheut. dieselben werden aber in den schon angeführten widerlegungsschriften[66] gründlich aufgedeckt. der übersichtlichkeit halber füge ich den einzelnen artikeln die replik sofort an und halte mich nicht an die anordnung Langs.

Wenn im ersten abschnitt L. auch anerkennt, dasz seine vorgesetzten nur das wohl der schule im auge gehabt, und 'jr vätterliche sorgfeltigkhait, vleiss vnd bemüehung mehr zu rhüemen als sich darab jm wänigisten zu beschweren' vorgibt, so fühlt er sich doch 'zum höchsten bekrenckt', dasz er von ihnen 'souil baides die instruction vnd disciplin belanget, nachlässig vnd saumselig' erfunden werde, 'so ich doch mit der warhait sagen vnd mit dem allwissenden Gott bezeugen kann, das solliche baide zu regierung der schul notwendige hauptstuck mich jn den nechstverschinen zwey oder dreyen iahren vil mehr sorge, fleiss, mühe vnd arbait gekostet habe, weder jn den vorigen abgeloffenen siben gantzen iahren meines ge-

---

[66] vgl. anm. 52 und 53. Wissmüllers verantwortung (vgl. anm. 36) ist auf 12 folioseiten geschrieben d. d. 15 januar 91.

weerten schuldiensts, jnn welchen doch nichts ab mir geklaget, sonder mein fleiss vnd trew vil meer jst gerhümet worden'.

Dem entgegnen die schulherren, dasz sie ihn 'jhemalen eines vnfleisses quoad institutionem discipulorum solten beschuldiget haben, wissen sie sich nit zuo erjnneren'. wohl aber sei er ermahnt worden, 'das die praecepta grammatices latinae vor allen anderen inculciert vnnd geyebet, exercitia styli crebriora vnnd allerley praecepta ad vsum besser applicirt, neben annderen schuolyebungen actio comoediarum[67] nit gar vnterlassen würde'. ferner habe man gerügt, 'das denn Augspurgern mehr dann guott jndulgiert worden', dasz dadurch ihr unfleisz und ungehorsam, 'so jme nit vnbillig vil sorg kummer vnnd verdruoss gemacht', gewachsen und 'doher nachlassung der zuocht vnnd vnstrafflichheit der jungen die gantze schuol peruadirt vnnd durchgangen habe'.

Zweitens findet es L. hochbeschwerlich, 'das alls fähl vnd mängel, so sich bey der schul befinden . . . mir wöllen zugelegt werden, als wann jch mit meiner versaumnus daran schuldig were, welches mir doch, wüss Gott, hertzlich laid sein muesste.'

Das bestreiten die schulherren mit hinweis auf die 'acta der schuolpflegen', denen zufolge 'seinen mitgehülffen die fähle vnnd mängel so er selbst fürgebracht oder die schuolherren jnn anderweg erfahren, zuo ieder zeitt mit ernst seind vndersagt worden'. es sei aber natürlich, dasz 'jme für anderen zuogesprochen' wurde, weil 'er das haupt vnnd jme das gantze corpus beuolchen ist'.

Ferner[68] ist es ihm kränkend 'das etlichen bösen, vngehorsamen vnd vndanckbaren knaben etwan mehr weder mir glauben gegeben vnd beyfahl gethon worden'.

Dem entgegnen die schulherren: 'Niemandt kann denn elteren vor sein das sie jren kindern wenn sie klagen glauben; die Visitatores wissen fur sich selbst wol was sie glauben sollen oder nit'.

Daran[69] schlieszt Lang eine darstellung der schon im 3n capitel erwähnten untersuchung betreffs seiner kost; sie ist für ihn zu charakteristisch, als dasz ich sie nur im auszug geben dürfte.

'. . . hatt sich jn verschienen 89. iar begeben, das etliche vndanckbare knaben ab mir geklagt, als ob jch enen[70] nit gnug zu essen gegeben, darüber die herren Visit. jnquirirt vnd souil befunden, das sy die fürkomen clag für vnbillich vnd vnbefüegt erkennt vnd bekannt, darüber auch die vndanckbaren knaben zum andern mal mit worten ernstlich gestrafft vnd jr vngepür jnen vndersagt, kurtz verschinener zeit aber ist solcher verwüss stracks vmbgekeret, wider mich gedeutet vnd so gar ex scripto alle schuld mir zu gemessen worden'. er habe doch seitdem seinen 'kostknaben zu allem

[67] von einer solchen findet sich in den früheren schulacten nie eine erwähnung.
[68] es ist der achte abschnitt bei Lang.
[69] es ist der neunte punkt.
[70] schwäbisch für 'ihnen'.

yberfluss noch mehr speiss alls zuvor fürsetzen lassen, vnangesehen das jch bey denen tewren iaren mein aigen gelt darüber einbüessen müessen'.

Die sache verhielt sich aber wesentlich anders, wie aus der entgegnung zu ersehen ist:

'Der neundte artickel sticht abermaln auff die Visit. vnnd wolt jnen M. D. L. gern zuomessen, als ob sie es nit recht vnnd guott mit jme gemeint, do sie zwischen jme tischherren vnnd seinen klagenden kostknaben handlung gepflogen vnnd jst bey jme die vermuottung, ob sie wol denn kostknaben jnn jren klagen vnrecht geben, vnnd sich gestellt als wolten sie die sachen nit gern fur die obern schuolherren kommen lassen, haben sie es doch hernach den selbigen furgebracht, vnd alle schulden ab denn knaben vnnd auff jnn gelegt. Das jst der dannckh so M. D. L. erstlich denn Visit. für denn beystanndt so jme jnn dieser nit geringen sach gethonn vnnd darnach denn schuolherren gibt für jre wolmeinende vnnd trewhertzige warnung; denn das die Vis. denn knaben jre klagen nit gebilliget jst jme M. Dauidi zum besten vnnd zum glimpffen bedächtlich ahngesechen worden. er weisst sich aber doneben zuo erjnneren, was jnn abwesen der knaben auch mit jme gehandlet: vnnd er ermanet worden die fursechung zuo thun dasz sie mit fursetzung des fleisches besser contentirt vnnd vnter jnen gleicher eingetheilet; er auch darauff desselbigen sich erbotten, darauss dann abzuonehmen das die klag der kostknaben nit fur ein muottwillige oder gar vnnöttige klag erkennet worden, welches mann aber jme zum besten wie vorgemeldt denn knaben nit zuo verstehen gegeben'. den schulherren sei die geschichte 'durch das gemein geschray' bekannt geworden; ihren damaligen gelinden verweis hätte er dankbar hinnehmen sollen. 'vnnd wirt sich hierauss nit befinden, das die Vis. kalts vnnd warms aus ainem maul blaassen'.

Endlich[71] macht er den visitatoren den vorwurf, dasz sie bei den täglichen besuchen seine autorität den schülern gegenüber untergrüben und bittet, ihm 'jn jrer gegenwertigkhait nit so verkleinerlich, wie bisshero mehrmalen beschehen', einzureden.

Dieser vorwurf wird scharf zurückgewiesen mit den worten: 'Was vorhin vnnd vor allen Knaben offenbar als do sie haben anfachen häffen[72] ahnrichten vnnd classis M. Thobiae ietz vnnd denn gantzen vergangnen winter gehönet vnnd mit stanck erfüllet worden, darumb wurt er offenbarlich ahngeredt, nit jne zu verklainern sonnder das die knaben wissen die Vis. haben darab ein grosses missfallen, vnnd jme seye die inquisition beuolchen; sonst wissen sie seiner autoritet zuo verschonen.'

Die artikel 3—6 befassen sich mit Th. Hermann und D. Wiss-

---

[71] es ist der 10e punkt.
[72] = haufen.

müller. beide seien gegen die schüler zu streng 'wie sie auch noch nicht nachlassen, sonder darin ie lenger ie mehr fortfahren'. wenn er es ihnen dann 'mit aller beschaidenhait freundtlich vntersagen' wolle, so erklärten sie 'mit aller vnbeschaidenhait, was sy thüen, das wissen sy wol zu verantwurten'. dasz diese sich um ihn nichts kümmerten, komme daher, dasz, wenn sie ihn gegenüber den schulherren und andern vornehmen leuten mündlich und schriftlich 'verunglimpfen', ihnen darin 'von ettlichen gutte audientz, glauben vnd beyfall gegeben worden' sei. ja, so weit sei die sache schon gediehen, dasz sie 'sich wol yber mich geduncken vnd es alles nach jren selbs aignen willen vnd gefallen machen'. und er habe sie doch weder mit worten noch werken beleidigt, sondern 'sich alles guets gegen jnen anerbotten vnd beflissen'.

Die schulherren verwahren sich vor allem dagegen, dasz sie 'verunglimpfungen' L.s angenommen hätten; aber was die lehrer 'jn conuentibus scholarcharum . . . auff gewohnliches ahnsprechen, wie es jnn der schuol zuogehe, obligender vnnd schuldiger pflicht furgebracht . . . das seind ahnzeigen gewest, die zuo erbawung der schuol vnnd auffrichtung der gefallenen zuocht gediennt haben'.[73]

Wie tief diese aber gefallen war, ist schon im zweiten capitel erwähnt und wird noch ausführlicher dargethan in Hermanns verteidigungsschrift. von dem mutwillen der Augsburger hatten die stadtkinder so zu leiden, dasz einzelne eltern ihre kinder aus der schule nahmen ('das sie etwan ainen mantel vber ain geworffen vnd so jemerlich zerschmissen, das er nit gewist wa er jst oder wie jm geschechen sey'). der strafe wollten sie sich aber nicht unterwerfen, 'sonder zuor schuol hinaussgeloffen vnd mir wol selber mit feisten vnd biechern gedrewet'. H. hätte nun gern die rute angewendet, aber 'es ist menigklich bekannt, wie their sie jn vnserer schuol gewesen vnd man schon mit nott in ainem viertel jar ain mal aine beschert'[74]; nahm er aber von hause eine mit, so erbrachen die kostgänger L.s den katheder und holten sie heraus. so sah er sich genötigt mit den fäusten zu züchtigen, 'dieweyl auch die elteren wan sie von kinderen zum zorn gereizt werden . . . offtermal die faust oder anderer mittel gebrauchen'. und 'Gott lob hatt der augenschein nie befunden, das ich ainen oder mer mit vngebir oder nit nach der verwirckung gezichtiget habe'. Wissmüller, der ebenfalls beteuert, dasz er keinem knaben 'schaden zugefüegt', erwähnt noch dazu, dasz Lang selber 'mit vngestimmer hitz und gehen zoren mermallen der geburlichen ruotten nit erwarten vnd erreichen kinden, sonnder mit volliger Faust . . . darein geschlagen'.

---

[73] ebenso erklärt Hermann, er habe erst dann gesprochen, als er 'bey dem gehorsam, den er den schuolherren alweg zuo leisten schuldig sey' dazu aufgefordert worden sei. — Fast gleichlautend Wissmüller in seiner verteidigungsschrift.

[74] auch Wissm. spricht von 'mangel vnnd tewrung der ruotten'.

Klagen gegen die schüler seien stets ohne erfolg geblieben; es habe 'fast bey jm geheissen Nolite tangere Augustanos meos, riren mir die A. nit an, erzirnen mir kein'. denn er habe stets befürchtet, wenn man diese in ernstlicher zucht halte und ihnen nicht allen mutwillen gestatte, 'sie mehtens villeicht daheim klagen vnd wurd im also etwas an dem Sancto Denario . . . abgehn . . . Sollicher sorg hett er wol megen vberhebt sein, dieweil ihm wol souil abbruch an den costgenger durch die klag schlechter tractation den durch die klag harter disciplin ist geschechen'.

Lang könne ihm übrigens nicht nachweisen, dasz nach jenem schulconvent, in welchem die allzu grosze strenge gerügt worden sei, irgend ein schüler 'von vngebir der straff klagen kunde'.

Wenn Lang sich beschwere, dasz man den präceptoren mehr geglaubt habe, so 'achte ich E. E. halte die schuolherren nit für sollche kinder, das sie meinen schlechten worten wurden glauben geben haben, wa sie es nit jm augenschein vnd erfahrung also befunden hetten'. Wissmüller spricht sich in ähnlichem sinne aus und fügt hinzu, er habe 'jnen bis anhero keine vnwarheit niemallen zugesagt'.

L. hatte nebenher auch einflieszen lassen, H. und W. hätten, seitdem sie von ihm vor dem schulconvent verklagt worden seien, einen widerwillen auf ihn geworfen. H. weist dies weit von sich, 'sintemal ich von der zeitt an mich öfftermal zuo dem tisch des herrn verfiegt vnd jm wie auch allen anderen die mich beleidiget von hertzen verzigen vnd vergeben habe'. dagegen erklärt er es für sehr verwunderlich[75], dasz L. behaupte, er habe sich ihm gegenüber alles guten beflissen und anerboten; denn seit jener schulsitzung habe er kein wort mit ihm gesprochen, 'es hab in den der hoh nott darzuo getriben'. 'wan ich auss oder in die schuol gehe, so flecht er, damit er mir nit, wan ich im ainen guotten morgen oder abendt winsche, dancken derffte. ja wan wir zuo abendt in ainer class zuosamen komen das gesang vnd gebett verrichten, gebt er nimer oder gar selten in die class, sonder steht nur vnder vnd hinder der thir[76], das er vnss ein guad nacht zuo winschen nit verursacht wurde'. wie sei es also möglich, dasz H. ihm mit unbescheidenheit entgegnet habe, wenn L. mit ihm 'zuo erbawung der schuol geredt' habe? ein einzigmal habe derselbe das wort an ihn gerichtet, als sie 'von ainem Ersamen Raht auff der burger stuoben[77] zuo gast gehalten worden'. damals habe er sich erboten, 'er welle mich meines fleiss, müeh vnd arbeitt. . bey meinen Herren comendiren vnd beuelchen';

[75] ganz ähnlich spricht sich auch W. aus: 'wenn ich zu der einen thür eingangen, ist er zur anderen aussgeloffen'

[76] die beiden classenzimmer waren nur durch eine flügelthüre von einander getrennt; eine einrichtung, die noch zu meiner zeit bestand.

[77] das gesellschaftslocal der geschlechter.

darauf habe er aber gewis keine unbescheidene antwort erhalten.

Aber auch sonst habe H. es an der 'gebirlichen reuerentz' nicht fehlen lassen und ihm sich in schulsachen unterworfen.

Der ganze ingrimm L.s rühre davon her, dasz 'in seinem abwesen im saurbrunen etliche vnordnungen in der schuol sind abgestelt worden. Da maindt M. D. L., ich denck mich vber in, ich mach alles in der schuol nach meinem guottgedencken'.

Er und seine amtsgenossen hätten dabei aber nur die anordnungen des 'ehrwirdigen vnd wolgelehrten herrn Mag. Cunilaeus'[78] befolgt, obwohl sie sich anfangs dagegen gesträubt hatten in Langs abwesenheit etwas zu ändern. 'weil nun aber M. D. L. leichtlich kan erahten, er derffe sich nit so kecklich wider die schuolherren legen, sie mechten jm zuo starckh sein, so wil er vber den zaun da er am niedrigsten jst, vnd an mir zuo ritter werden. Aber er solle auch ain fehlschutz thun', da die schulherren dem rat schon die augen öffnen würden. dasz dies geschehen, haben wir so eben gezeigt.

Nur in éinem punkt[79] können sie L. nicht ganz unrecht geben, dasz nemlich 'die knaben auss den vnderen classibus ybel instituiert . . . herauff kommen'. er schreibt nemlich: 'dardurch jch jnn meinen ordentlichen lectionibus turbirt vnd verhinderet, denn knaben aber vil zu schwer fellt, die praecepta gramm. dialecticae vnd rhetoricae zumal zu lernen . . darbey gar wönig knaben jre studia mit nutz fortsetzen könden'; es 'weren daher . . die vnzeitliche progressiones der knaben abzustellen' und die praeceptores zu ermahnen 'das sy . . . mehrern fleyss anwendten vnd mit demselben das ienige, so jnen an geschickligkhait lateinischer vnd griechischer sprachen abgeen möchte, erstatten'. was die schlechten leistungen anbelangt[80], stimmen die schulherren mit ihm überein, aber das sei 'vor diesem seinem vermelden vonn denn Visit. bedaacht' worden.[81] man habe ihm übrigens wider seinen willen keinen schüler 'auffgetrungen', sondern besonders beim letzten osterexamen[82] ihn 'ermanet auff die recitierende knaben achtung zuo geben, ob sie jnn primam classem zuo promouirn sein werden oder nit'. aber die visitatoren 'konnden nit dofür, das fast alle die jhenigen 50[83] vergangenen ostern in prim. class. progrediert schwach gewesen'.

---

[78] i. e. Kienlein, ein geistlicher, dessen nachfolger L. später wurde; s. schlusz.

[79] es ist der fünfte bei L.

[80] 'das es zeitthero ahn vilen orten gehuncken vnnd gebummelet'.

[81] vgl. 3s capitel.

[82] L. hatte sich bei der prüfung von H.s classe entfernt und wurde 'durch denn pastorem' geholt. s. letztes capitel.

[83] dies ist für die ältere zeit die einzige angabe über die frequenz der anstalt; wir dürfen für die unteren classen wohl mindestens 1/5 bzw. 2/5 mehr rechnen, also 50 + 60 + 70 = ca. 180 schüler. ein verzeichnis vom jahr 1727 zählt nur noch 99.

L. hätte dann eben 'sich souil desto mehr ad captum ipsorum accommodiert, sie jn lat. gramm. mehr exercirt vnd confirmirt haben sollen, ehe er altiora praecepta jnen furgegeben'.

L. hatte sichs natürlich nicht versagen können, auch betreffs der vergünstigung sich auszulassen, die dem David Wissmüller zu teil geworden, dasz er gleichfalls kostgänger ad libitum halten durfte, 'welches jch jme zwaar gar nicht missgunne; es erfolgen aber daher wegen seiner W.s gegen mir ybel affectionierten gemuets vil vnd manigfältige beschwerden vnd vnrichtigkaiten, welche jn meiner ainfalt nit leichtl. zu wenden'. W. äuszere sich seinen zöglingen gegenüber verächtlich über ihn und erzähle ihnen die vorgänge in den conferenzen, 'dardurch er zwischen seinen vnd meinen costknaben beschwärliche factiones, neid, hass vnd widerwillen thut pflantzen'. es sei für seine jungen sehr empfindlich, von den andern 'klosterkatzen'[84] gescholten zu werden. W. selbst aber schone ihn so wenig, dasz er ihm erst kürzlich öffentlich nachgerufen habe, wie er (Lang) seine knaben ziehe, also seien sie beschaffen, 'darauss leichtl. abzunemen, was er hinderrucks vnd abwesend von mir rede vnd hallte'.

Die schulherren bemerken hierzu, sie hätten dem W. schon 'das hin- vnnd wider schwetzen vnnd vexieren der kostgenger abzuostellen' anbefohlen; darum werde der rat 'so vil desto mit mehrerem ernst (does sich erfindet)' dagegen einschreiten müssen.

W. selbst wendet sich zuerst dagegen, dasz L. 'wie man sagt, im hauffen redt vnd keine beschwerd jnsonderheit meldt'. er könne sich eher über die parteilichkeit Langs gegen seine kostgänger beklagen. 'Für das ander beschwert sich M. D. villeicht dess als jme eine vnrichtigkeit . . . das ich meinen conuictoribus etwan eins vnd anderes zu essend geb, dessen sich dan meine knaben gegen den seinen hochrumen, vnd sy damit anreitz machen, das sy bey jme nit wollen bleiben. Darauf mein andtwordt: thu ers auch vnd halte seine conuictores wol, so sagen sy jme auch lob vnd danck nach, wie ich hof kein mangel'.

Betreffs der reibereien unter den kostschülern bemerkt W., dasz gerade durch die roheiten der Augsburger verschiedene knaben aus der anstalt vertrieben worden seien. 'es bedunckt mich aber nach meinem schlechten verstandt, es sei ein kindisch sach das ein knab den anderen mit worten vexiert mit welchem man klagweiss meine g. herren nit molestieren solte'. er erbietet sich seinerseits den unfug möglichst abzustellen und auch gegen solche, die ihm namhaft gemacht würden, mit strafen einzuschreiten.

Der vorwurf, dasz er L. vor seinen kostknaben bloszstelle und aufstachele, wird als 'beser verdechtlicher argwon vnd kein beweisens' bezeichnet. wohl aber bemäkle L. seinen ihm von den schulherren zugewiesenen unterricht in der 'Concordia' ungescheut vor

---

[84] die lateinschule befand sich in dem früheren Elisabethenkloster bis in die sechziger jahre unseres jahrhunderts.

seinen kostgängern. anderseits gesteht W. zu die worte: 'Wie man euch zeicht also sindt jr' gebraucht zu haben, aber 'wider einen vngehorsamen, halsstarrigen lecker, der mir bisanhero alles was er kan zu leide thut, vnd nit weiss ob ich seines gleichen die gantze 12 jaar so ich ietzunder diser class vorgestanden iemalen gehabt'. 'Dise red aber hab ich damallen gleich gegen jme verandtwordt das dis von mir mit nichten dahin gemeint das er Langius sy zum bösen zieche, sonnder allein das man jme zuuil vberseche'. überhaupt begehre er seine autorität 'jme mit nichten vnd in keiner weiss noch weg zuschmelleren sonnder als dem haubt alle ehr zuerzeigen'.

(schlusz folgt.)

Nürnberg. Reichenhart.

58.

DIE HOMERISCHE FRAGE IN DER SCHULE.

Mit recht wird es streng getadelt, wenn die schule die wissenschaftlichen streitfragen in den unterricht hineinzieht, wenn sie, anstatt sich auf die erschlieszung des vollen verständnisses der litteraturwerke und ihre ästhetische würdigung zu beschränken, durch berühren der probleme der forschung oder gar durch ein eingehen auf dieselben die jugend, welche wissen und wahrheit verlangt, in die quälende unruhe der zweifel stürzt und ihr dadurch den reinen genusz trübt, oder gar eine einseitige ansicht aufnötigt. mag nun dieses pädagogische gesetz sonst überall richtig sein, so scheint es doch, wie wenn es der Homerischen frage gegenüber seine macht nicht behaupten könnte. aus eigner erfahrung weisz ich, dasz unsere lehrer Fr. A. Wolfs prolegomena und die liedertheorie Lachmanns berührten. und es geht auch gar nicht an, davon zu schweigen. denn wollte man jede mitteilung über die Homerische frage ängstlich vermeiden, so kann die einleitung der Homerausgabe dem schüler die sache verraten, die darauf bezüglichen distichen Schillers müssen, wenn er sie zufällig aufschlägt, seine neugier rege machen und der deutsche unterricht mit seiner unterscheidung von volks- und kunstepos und der belehrung über die sagenkreise, die entwicklung der deutschen heldendichtung und die verschiedenen überarbeitungen des Nibelungenliedes führen unmittelbar auf die verwandten erscheinungen des griechischen altertums hin. darum dürfte in der prima eine umgehung der Homerischen frage nicht gut möglich sein. was aber die hauptsache ist, die Homerische forschung ist jetzt auf einem punkte angelangt, der das zusammenfassen der wichtigsten ergebnisse der wissenschaft und zugleich die würdigung der dichtung als einheitliches kunstwerk ermöglicht. darum möchte ich im folgenden die verwertung der Homerischen forschung für die zwecke des unterrichts kurz entwickeln.

1. Die einheit der handlung.

In welche einzellieder auch die kritik seit Lachmann die Ilias zerlegt, wie grosze unebenheiten sie auch aufgedeckt und wie viele gröszere oder kleinere zusätze nachgewiesen hat, eine einheitliche, die ganze Ilias umspannende haupthandlung läszt sich nicht in abrede stellen: das Achilleslied, mit welchem die Ilias anhebt und schlieszt. wie Achill sich mit Agamemnon wegen der Briseïs entzweit und grollend vom kampfe sich zurückzieht, wie darauf Agamemnon, die Griechen in die schlacht führend, geschlagen und er selbst mit den ersten führern verwundet wird, wie Patroklos aus mitgefühl mit der not seines volkes sich von Achill dessen waffen erbittet, gegen die Troer ins feld rückt und fällt, wie Achill endlich, obgleich er weisz, dasz er selbst bald fallen werde, wenn er Hector töte, in den kampf eilt, um des freundes tod zu rächen, und Hektor nach stürmischem wettlauf erlegt, das ist ein so schön geschlossenes ganzes, der so klar hervortretende kern der Iliasdichtung, dasz schon Lachmann in seinen betrachtungen über Homers Ilias im abschnitt 30 unter der überschrift 'spuren einer andern Ilias' einen ähnlichen inhalt als ursprünglichen kern der dichtung bezeichnet. obgleich Lachmann nun die innere beziehung der teile auf einander klar erweist, kann er sich diesen urbestandteil der Ilias nicht anders entstanden denken, als dasz ihn der dichter Homer aus vier oder fünf überkommenen einzelliedern kunstvoll zur einheit zusammengegossen habe. sollte aber die annahme nicht natürlicher sein, dasz Homer dieses Achilleslied nach den alten im volke verbreiteten und seit der colonisation der küsten Kleinasiens wieder neubelebten mythen und sagen dichtete? muste nicht ein aus den im volksmunde lebenden gesängen zusammengestelltes Achilleslied von der kindheit des helden, seinem aufenthalte bei Cheiron, seiner teilnahme am kriegszuge und einzelnen hervorstechenden kriegsthaten singen, ehe es den streit berührte, der sein frühes ende herbeiführen sollte? wo aber ist in der Achillessage für Patroklos eine stelle, wenn der mythos im stürmischen helden, der in der jugend schöne von Apollon getötet wird, den wilden bergstrom personificiert, den nach kurzem laufe die sommerglut der sonne in der ebene verrinnen macht? deshalb streicht auch Elard Meyer aus seiner Achilleïs die Patrokleia; er hätte sagen müssen, dasz dieselbe in die ursprüngliche Achillessage nicht hineingehöre; aber aus dem Achillesliede Homers den Patroklos herausnehmen, das heiszt den vernünftigen zusammenhang, die künstlerische einheit, den idealen gehalt des kunstwerks vernichten. ein zusammenfügen von einzelliedern aber kann unmöglich eine einheit einer das ganze umspannenden handlung geben, sondern höchstens ein aneinanderreihen von mehr oder weniger selbständigen stücken, welche im stoff, im gang der aufeinanderfolgenden ereignisse und im namen des hauptthelden ihren zusammenhang haben, wie Fr. Bodenstedt von den Serben und Montenegrinern berichtet,

bei denen noch heute rhapsoden im alten sinne des wortes als träger und fortpflanzer der seit jahrhunderten überlieferten heimischen poetischen schätze leben. 'Serben wie Montenegriner haben eine reiche fülle epischer dichtungen aufzuweisen, in denen jeder Homerische klänge zu finden glaubt. die dichtungen haben einen mythologischen hintergrund, schicksalsgottheiten greifen entscheidend ein in die uns vorgeführten kämpfe, welche mit ihren gewaltigen helden den Homerischen in stofflichem interesse nichts nachstehen. allein aus der zusammenfügung solcher gesänge läszt sich wohl eine poetische chronik bilden, aber kein einheitlich durchgeführtes, mustergiltiges kunstwerk, wie Homer es in seiner Ilias geschaffen'. eine vereinigung von Achillesliedern oder gar von liedern des zehnjährigen kampfesringens um Ilios müste ein ganz anderes aussehen des gesamtwerkes ergeben; als ursprünglich selbständige lieder müsten die einzelnen teile ein in sich abgerundetes ganzes von selbständigem wert mit einem eignen grundgedanken bilden oder wenigstens die deutlichen spuren davon erkennen lassen, ein punkt, auf den ich unten noch einige mal kurz zurückkommen werde. erwägen wir nun noch bezüglich der handlung im Achillesliede die innere notwendigkeit, dasz der gröszere held, weil er einem geistig und kriegerisch unbedeutenderen oberkönig untergeordnet ist, mit diesem in conflict geraten musz, erwägen wir ferner, wie fein dieser conflict durch die äuszern umstände und die eigenart der beiden charaktere begründet ist, wie aus dem conflicte eine handlung erwächst, die, in ihrer entwicklung natürlich-einfach und psychologisch-wahr, in ihrem höhepunkt die ideale grösze griechischen heldentums entfaltet, so können wir nicht anders, als dieses ganze für das geniale product eines dichtergeistes nehmen, und es dünkt uns nach der namenbildung, der passiven rolle und geringen ausgestaltung ihrer charaktere sehr wahrscheinlich, dasz Chryseïs und Briseïs und Patroklos die eigensten erfindungen dieses kopfes sind, die er sich schuf, um die in seinem geiste aus der sage und des Achilles heldennatur, stellung und schicksal sich aufbauende handlung äuszerlich in flusz zu bringen, psychologisch zu motivieren und mit einem idealen gedanken zu durchgeistigen.

2. Die Achilleïs.

Die von der gesamten kritik als urbestandteil der Ilias zugestandene Achilleïs, die ich als die schöpfung Homers betrachte, andere aber zum teil anders entstanden sich denken, läszt sich aus der überlieferten gesamtdichtung verhältnismäszig leicht reconstruieren. ein ziemlich abgeschlossenes ganzes dürften ergeben: buch I 1—348 mit αὐτὰρ Ὀδυσσεύς und 432—492, dann buch XI 1—73. 84—488, dann buch XV 592—596. 605—652. 696—746, buch XVI 1—26. 28—96. 130—167. 198—258. 268—292. 306—357 und 684—867, dann buch XVIII 1—167. 169—180 und 187—355, buch XIX 1—90. 137—139. 145—148. 276—321 und 338—424, buch XX

381—400 und 490—503, dann buch XXI 1—210 und 526—611 und endlich buch XXII. es sind das im ganzen gegen 2800 verse, und wenn man die handlung bis zur bestattung des Patroklos fortführt, noch 256 verse mehr. die ersten stücke des ersten und elften buches halten sich streng an die Lachmannschen untersuchungen nr. 2, 17 und 18. sie schlieszen aus der Achillëis den bittgang der Thetis zu Zeus aus, weil Thetis buch XVIII 76 sagt, daszAchill selbst Zeus gebeten habe, die Achäer in die flucht zu schlagen, den Troern aber sieg zu verleihen. sie schlieszen aber auch das sonst so herliche 9e buch mit der gesandtschaft an Achill aus, welches Lachmann durch umstellung hinter das 11e buch dem ursprünglichen Achillesliede erhalten wissen will, und zwar deshalb aus, weil XIX 139 die rede Agamemnons vernünftiger weise zu ende ist, nachdem er 138 ἀπερείσι' ἄποινα versprochen hat; denn da 142 ἐπίμεινον dem der situation allein angemessenen gedanken 139 geradezu widerspricht und mit seiner schwerfälligen breite nur hinzugefügt ist, um in 140 und 141 das zurückkommen auf die bei der gesandtschaft buch IX zugesagten geschenke zu ermöglichen, so müssen die verse 140—144 und mit ihnen das 9e buch fallen. ferner weisz das 16e buch nichts von der sendung des Patroklos an Nestor, nichts von dem brande der schiffe, nichts von einer aufforderung an Achilles, dasz er helfend eingreifen möge; sondern weil die Achäer in gröster not, die besten helden verwundet sind, so bittet Patroklos den freund, ihn mit den Myrmidonen in den kampf ziehen zu lassen. offenbare weiterungen der handlung, welche, so schön sie zum teil sein mögen, doch für das ganze entbehrlich erscheinen, sind dann der kampf des Patroklos mit Sarpedon, der lange hin und her tobende streit um die leiche des Patroklos, die waffenbereitung, der schwur Agamemnons, das zusammentreffen Achills mit Äneias (sein kampf mit Polydor, mit Lykaon und Asteropäos?), seine not im strome und der kampf der götter. diese Achillëis kennt keine specielle leitung der handlung durch das eingreifen verschiedener götter, keine störung derselben durch das dazwischentreten feindlich gesinnter gottheiten. hier ist nur Athene die beschützerin der Griechen, Apollon der schutzgott der Troer. als aber die handlung ihren höhepunkt erreicht hat und um den gefallenen Patroklos der kampf tobt, da meldet Iris dem Achilles die not der Griechen XVIII 167. Apollon steht jetzt den Troern energisch bei und täuscht Achill, aber Achill siegt nach der schicksalsbestimmung durch Pallas Athene. wenn ich in diesem abschnitt versucht habe, das Achilleslied möglichst nach den durch die Homerische forschung gegebenen gesichtspunkten zu reconstruieren, so versteht es sich von selbst, dasz alle durch die wissenschaft angeregten subtileren fragen für die schule wegfallen müssen. im unterricht wird es darauf ankommen, nur die einheit der handlung und den gang ihrer entwicklung zur verwicklung und lösung, die psychologische begründung des wirkens der hierbei beteiligten personen und die idee des ganzen in klares licht zu stellen; demnach

wird es für die schule genügen, die Achillëis im groszen und ganzen auf die bücher 1. 11. 16. 18. 19—23 mit ausschlusz der wettspiele zu beschränken und dieses ganze als den kern und rahmen der Ilias und als die schöpfung Homers zu bezeichnen.

3. Die Ilias.

Die heutige Ilias mit ihren 16000 versen dürfte in den über die Achillëis hinausgehenden teilen der thätigkeit einer ganzen reihe von spätern dichtern zuzuschreiben sein, die man Homeriden nennen kann, und die es sich angelegen sein lieszen, nach dem muster und vorbilde des groszen meisters, nach den in der Achillëis gegebenen andeutungen und den in den verschiedenen teilen Kleinasiens lebenden griechischen und örtlichen sagen das lied von Achill zum epos vom kampfe um Ilios zu vervollständigen. dieses ein- und zudichten aber erscheint ganz natürlich und durch die anlage der Achillëis geradezu bedingt. denn da die Achillëis als griechisches heldengedicht, um den Achill zu feiern, die Achäer im kampfe schmählich unterliegen liesz, so suchte das griechische gemüt nach gelegenheit, das griechische heldentum auch zu seinem rechte kommen zu lassen. die berühmtesten stammeshelden, von denen die sage berichtete, Diomedes, Ajas, Odysseus, Nestor, Idomeneus musten verherlicht, der frauenräuber Paris aber als weiberheld und feiger bogenschütze ins richtige licht gestellt werden. aber auch die hohe cultur Asiens, dessen zustände vielfach imponierten, mit dessen töchtern man ein glückliches leben führte, dessen sagen von heimischen göttersöhnen, kühnen helden und weisen königsfrauen erzählten, durfte nicht mit stillschweigen übergangen werden.

Da die Homeriden mit genauester kenntnis der Achillëis ihre zusätze schufen, so knüpften sie genau da an, wo die ursprüngliche dichtung ihnen eine handhabe bot, und weil sie, entzückt und begeistert von der sprache Homers, dichteten und von betonung der selbständigkeit ihrer schöpfungen keine rede sein konnte, sie vielmehr ihren höchsten ruhm darin suchten, dem groszen meister möglichst ähnlich zu reden, so sprachen sie auch in seinen worten, bildern und wendungen. so erklärt sich der gleichmäszige ton der darstellung, die einheitliche färbung der gesamtdichtung, die vielen wiederholungen von wortverbindungen und ganzen versen bei gleichen anlässen. so setzt sich die Ilias, von der Achillëis abgesehen, aus einer ganzen reihe von einzelliedern zusammen, wie sie Lachmann klar und scharf herausgeschält hat; aber trotz alledem bleibt die Ilias doch ein einheitliches werk, nicht nur einheitlich durch die von Homer geschaffene einheit der handlung, sondern auch einheitlich als ganzes, als das product der in gleicher sprache, aus gleichem geist, nach gleichem muster, in gleichem streben dichtenden ionischen dichterschule. daraus allein findet der umstand seine ungezwungene erklärung, über den Lachmann zu wiederholten malen staunt, dasz so manche teile, die nach gewissen punkten betrachtet,

als selbständige stücke sich ausweisen, in anderer beziehung wieder so schön zum übrigen passen; so z. b. die beiden fortsetzungen des Lachmannschen ersten liedes, dann die zusätze und erweiterungen aller der bücher von 18—24.

Für die schule nun bietet gerade das eingehen auf die liedertheorie die möglichkeit, die hier in betracht kommenden partien hinsichtlich ihres besondern ursprungs, ihrer bedeutung fürs ganze und vor allem hinsichtlich ihrer eigentümlichkeiten in der darstellung und sprache bis auf einzelne wendungen und den wortgebrauch zu beleuchten, ohne dadurch den genusz am ganzen irgendwie zu verkümmern. denn wie sehr auch die betrachtung zufällig auf einzelheiten eingehen mag, wie sehr auch die unterschiede der einzelnen dichterpersönlichkeiten und vielleicht sogar der unterschied ihrer zeiten samt den äuszern zuständen zu tage treten mag, es bleibt doch immer die einheit der alles umspannenden handlung bestehen, es bleibt die beziehung des einzelstückes auf die haupthandlung, es bleibt durch alle wandlungen der fortschreitenden cultur die einheit des ionischen volkscharakters, es bleibt vor allem die einheit des Homerischen geistes, der alle dichter und dichterlinge zu seiner folgschaft zwang.

4. Die eindichtungen.

1. Thetis. in seinen betrachtungen über Homers Ilias nr. 2 und 3 hat Lachmann bewiesen, dasz die erzählung von der Thetis buch I 348—429 und 493—611, so vortrefflich sie auch ist, mit ihrer umgebung in vielen punkten nicht zusammenstimmt. der sänger des Achillesliedes stellt seinen helden, trotz seiner abstammung von der meernymphe, durchaus als ein rein menschliches wesen in seinen menschlichen verhältnissen dar, um ihn in seinem idealen zuge um so gröszer erscheinen zu lassen, und nur in der stunde des tiefsten seelenschmerzes, die zugleich zur entscheidenden stunde seines schicksals werden soll, läszt er seine unsterbliche mutter aus der meerestiefe emportauchen. der dichter dieser erzählung dagegen hält ein eingreifen der Thetis gleich beim anfang der handlung für notwendig, damit wir auch einen einblick in die göttliche leitung der menschenschicksale thun, damit wir in Hera die unversöhnliche feindin des Troervolkes erkennen und die teilnahme des Zeus am schicksale Achills ersehen. es ist ein eigenartiger dichtergeist, der unmittelbar nach der kurzen, groszartigen schilderung der überwältigenden macht und erhabenheit des himmelskönigs I 528 plötzlich die götterwelt uns so menschlich nahe rückt, erzählt, wie das weib hadert, so dasz der mann einen machtspruch thun musz, und der sohn wegen der schlimmen folgen der eheherrlichen strenge die mutter zum frieden ermahnt, und nachdem der sturm schnell verzogen ist, uns ein herliches bild von dem heitern genusz und der fröhlichkeit der seligen götter gibt. besonders packt uns die art, wie lebenswarm, lebhaft, mit wie wenigen strichen in

kräftigen farben dieser ernste, schalkhafte, lebensfrische dichter zu malen versteht. so schön abgerundet nun auch diese götterepisode in ihrem schlusz ist, auch darin als schöpfung eines wahrhaft künstlerischen geistes sich offenbarend, so hat sie doch keinen selbständigen wert, sondern ihr ursprung wurzelt in dem streite Achills mit Agamemnon, und indem sie in ihrem ziele uns das eingreifen des Zeus in das schicksal Achills in sichere aussicht stellt, ist sie darauf angelegt, unser interesse für die baldige entwicklung der handlung aufs höchste zu spannen.

2. Agamemnons traum. um die zusage des Zeus an Thetis zu erfüllen, hätte nun die schlacht erfolgen und Agamemnon geschlagen werden müssen. die niederlage an sich wäre hinreichend gewesen, Agamemnon über das thörichte seiner handlungsweise gegen Achill zu belehren, und Thetis und Achill hätten darin die fügung des Zeus erkannt. aber dem dichter des zweiten buches erschien das nicht genug zu sein; denn dasz wir es hier mit einer vom dichter der Thetiserzählung verschiedenen persönlichkeit zu thun haben, hat Lachmann überzeugend nachgewiesen. er hielt eine besondere einwirkung des gottes auf Agamemnon für notwendig; vor allem aber war ihm darum zu thun, den ursprung der handlung, den ausbruch jenes verhängnisvollen streites zwischen Agamemnon und Achill, aus einem schlimmen charakterfehler des oberkönigs herzuleiten, nemlich aus einer zu selbstbewusten selbstherlichkeit und schnelligkeit der entschlieszungen, welche sich die möglichen folgen nicht besonnen überlegt. auch dieser dichter ist voll humor. des Zeus traumsendung und die verkehrte maszregel Agamemnons, Agamemnons siegeshoffnung und der jubel des heeres bei der aufforderung zur flucht, Thersites' rede und seine klägliche rolle bieten eine reihe von gegensätzen mit einer steigerung des komischen, die im höchsten grade erheiternd wirkt. aber während im Thetisliede die komik des alltäglichen lebens, wie man in der familie sich zankt und verträgt und wieder recht fröhlich ist, uns entgegentritt, liegt der erzählung des zweiten buches die tiefere erkenntnis zu grunde, dasz beim zusammenwirken verschiedener persönlichkeiten zwischen streben und wirkung oft die tollsten zwischenfälle mitspielen, die dann durch andere beseitigt werden müssen, wenn die handlung ihren fortgang haben soll. diese überlegtere kunst erkennen wir auch an der schilderung Agamemnons, den er im schönen leibrock und glänzenden königsmantel auftreten läszt, wie er sonst nirgends in der Ilias erscheint, dann an der neigung, die bedeutsamen situationen durch gleichnisse zu veranschaulichen, welche sich im ersten buche gar nicht fanden, und vor allem an der häufung der gleichnisse beim aufmarsche des heeres, wobei mit feinster berechnung die verschiedenen auf einander folgenden momente der massenbewegung auf das anschaulichste ausgemalt werden, endlich an der darstellung überhaupt, die sehr zur malenden wiederholung und klangvollen breite hinneigt.

3. Paris. im dritten buche soll Paris, der listige frauenräuber und frevelhafte erreger des krieges, in das rechte licht gestellt werden. deshalb können wir uns aber nicht mit Lachmann beim zweikampf mit des Paris errettung durch Aphrodite beruhigen; sondern seine unmännlichkeit erscheint um so schimpflicher, wenn das eigne weib, jetzt ihres griechischen ursprungs eingedenk, ihn verächtlich behandelt, und psychologisch von groszer feinheit und für die ganze sage unentbehrlich ist die schilderung der verführerischen gewalt dieses mannes über das frauenherz. den dichter leitete zugleich die ansicht, dasz vor ausbruch des kampfes eine gütliche beilegung des streites durch den zweikampf der beiden nebenbuhler versucht werden muste. wir haben es eben schon mit der erweiterung der Achillëis zur Ilias zu thun, die davon absieht, dasz wir im zehnten kriegsjahre stehen und darum alles das nachholt, was der krieg an und für sich mit sich brachte. für diese auffassung des zweikampfs spricht auch die teichoskopie. ob die andern unebenheiten des dritten buches, wie der übergang von Ajas auf Idomeneus, die opfer, das fortführen der lämmer durch Priamus usw. auf das conto desselben dichters zu setzen seien, der mehr von seiner Iliasidee als von klarer vergegenwärtigung der verhältnisse sich leiten liesz, oder ob wir hier andere eindichtungen vor uns haben, wie Lachmann urteilt, kann für unsern zweck übergangen werden.

4. Pandaros. jetzt hätte die Agamemnonsschlacht zum zweiten male folgen können. aber der erste versuch der erweiterung der Achillëis zur Ilias hatte sehr gefallen, weil er dem nationalgefühl schmeichelte, und drängte zum ausbau der dichtung in diesem sinne. die treulosigkeit der feinde sollte in noch grellerem lichte erscheinen, deshalb muste der Lykier Pandaros durch seinen verräterischen schusz den kampf von neuem entflammen, und das eingreifen der Hera und Athene im 2n buche zeigte das mittel der bequemsten, ganz im sinne der sage zu gestaltenden erweiterung. der dichter dieses liedes liest im 3n buche die von Lachmann beanstandeten ὅρκια und schlieszt daran seine ὁρκίων σύγχυσις. nach dem verräterischen schusse fordert das gerechtigkeitsgefühl die bestrafung des übelthäters. Diomedes war der held, welcher dem nationalen bedürfnisse genüge leisten und die griechische tapferkeit zu ehren bringen muste. dieser drang war aber so stark, dasz selbst die feindlichen gottheiten seine hand fühlten.

5. Hektor. zum dritten male hätte die handlung durch Agamemnons heldenhaftes hervortreten in die vom schicksal vorgeschriebene bahn kommen können, wenn an buch VI 4 unmittelbar buch XI 84 sich angeschlossen hätte. aber ein sänger fühlte das bedürfnis, auch der asiatischen cultur gerecht zu werden. dasz dieser dichter von dem verfasser des 4n und 5n buches ganz verschieden sein musz, erhellt daraus, dasz Diomedes im 5n buche sich nicht scheut, mit göttern im kampfe zusammenzugeraten und sie siegreich besteht, während er buch VI 123 aus scheu, etwa im kampfe mit

einem gotte in kampf zu kommen, den Glaukos, welcher ihm als stattlicher krieger entgegentritt, erst nach seiner abstammung fragt. für die selbständigkeit dieses stückes und die eigenartigkeit seines verfassers spricht ferner der milde geist, der es durchweht, der Glaukos und Diomedes auf dem schlachtfelde der väter gastfreundschaft erneuern läszt, Hektor und Andromache in dem idealen lichte eines edlen heldenpaares zeichnet und selbst Paris zum helden stempelt. dieses offenbare streben, die troischen helden den griechischen ebenbürtig zu machen, dieses liebevolle sichversenken in die charaktere und schicksale der feindlichen königsfamilie, diese begeisterung für den vaterlandsverteidiger Hektor, diese edle darstellung der ehe und liebe Hektors und Andromaches mit ihrer hingebung der herzen, der tiefe ihrer empfindungen und hoheit des geistes, das läszt sich nicht anders erklären, als wenn wir als dichter uns eine dem Glaukos ähnliche persönlichkeit denken, welche, von einer alten fürstenfamilie abstammend, sich tiefer mit der vergangenheit Asiens verwachsen fühlt; dafür scheint auch zu sprechen des dichters bekanntschaft mit uralten sagen Kleinasiens, der edle, fast vornehme ton, in welchem seine personen mit einander verkehren, die ruhe und klarheit des geistes, der gewissermaszen auf einem höheren standpunkte stehend einen weitern, richtigern blick für die dinge des lebens gewonnen hat; vgl. VI 126. 146. 265. 282. 353. 358. 487. Lachmann führt dieses Hektorlied bis buch VII 312. der zweikampf der beiden gatten am morgen gab das vorbild zum zweikampf der beiden tapfersten helden am abend dieses tages. hierin liegt meines erachtens ein neues moment, nemlich das einer beabsichtigten symmetrie, welche vom einfachen gange einer natürlich sich aus den gegebenen factoren entfaltenden heroischen handlung wesentlich absticht.

6. Der schlusz des 7n buches und das 8e bieten ein von den bisher besprochenen sehr verschiedenes aussehen. zwar ist der inhalt durch den bisherigen gang der ereignisse bedingt. im 7n buche wird im hinblick auf den bald eintretenden umschwung der dinge der mauerbau, der schon längst ausgeführt sein sollte, schnell nachgeholt. und da bisher der ratschlusz des Zeus seine verwirklichung nicht gefunden hat, sondern im gegenteil durch Heras und Athenes unterstützung die Achäer glänzend gesiegt haben, so fühlt ein dichter das bedürfnis an jenen plan des Zeus zu erinnern; darum läszt er Zeus in einer götterversammlung das eingreifen der götter in den kampf ausdrücklich verbieten, und als Hera und Athene auch jetzt noch nicht von ihrem streben ablassen wollen, diese durch Zeus energisch zur ruhe verwiesen werden. so nimmt der sich nun entspinnende kampf endlich die von Zeus gewollte richtung. aber der kampf bleibt so sehr ein allgemeines hin- und herwogen, ist, von der Teukrosepisode abgesehen, so wenig anschaulich geschildert, bewegt sich so sehr in allgemeinen, an andern stellen der Ilias besser angebrachten wendungen, dasz die schilderung von der der früheren

stücke sehr absticht. nehmen wir nun noch dazu die unmöglichkeit des bauens einer solchen mauer in so kurzer zeit, die schwülstige sprache des Zeus VIII 5—27, die verkehrte anwendung der schicksalswage VIII 69 ff., die geschmacklosen übertreibungen VIII 78. 97. 131. 164. 170. 190. 349, die schwerfällige sprache VIII 181. 361. 378. 392, die ungeschickte nachahmung VIII 199, das seltsame zeichen VIII 221, die auffällige verknüpfung der aufforderung an die Griechen mit dem gebete an Zeus VIII 228—244, das hereinbrechen der nacht VIII 485 usw., so müssen wir der kritik beipflichten, welche mit Lachmann in diesem stück zum grösten teile flickarbeit (vielleicht verschiedener dichterlinge) sieht. erweist sich somit das 8e buch als das schwächste machwerk, so ist es dennoch für den zusammenhang der jetzigen Ilias nicht zu entbehren, da die beiden folgenden bücher ausschlieszlich auf dem siege der Troer in buch VIII basieren.

7. Die gesandtschaft an Achilles ist wieder ein stück von hoher meisterschaft, sowohl in der art, wie in den verschiedenen reden die charaktere der helden sich scharf und schön ausprägen und unsere kenntnis von den vor der Iliashandlung liegenden dingen vervollständigt wird, als auch durch die schöne sprache, vor allem aber durch das neue, psychologische moment, welches es in die handlung hineinflechtet. denn dadurch, dasz Achill sich in seinem groll verhärtet, verfällt er nun selbst einer inneren schuld, die im tode seines freundes ihre sühne findend eine solche gewaltige erschütterung seines gemütes herbeiführt, dasz er in seinem ganzen wesen umgestimmt erscheint. erst diese beziehung zum 9n buche macht ihn zu dem helden, der sich selbst bezwungen hat und deshalb freiwillig dem oberkönige die versöhnung anträgt; erst durch diese innere busze erfährt er die läuterung seines wesens, die ihn befähigt, sogar den Priamos zu ehren und die leiche des todfeindes auszuliefern.

Über die folgenden bücher darf ich mich kurz fassen. so rein auch die Doloneia von ihrer umgebung sich absondert und deshalb schon im altertume als eindichtung bezeichnet worden ist, so hat sie doch keinen selbständigen künstlerischen wert, sondern ist nur aus ihrer beziehung zur Iliashandlung heraus zu verstehen.

An die Agamemnonsschlacht schlieszt sich die sendung des Patroklos zu Nestor. dasz Patroklos voll mitleid mit der not der Griechen aus eignem antriebe in den kampf zieht, genügte einem dichter nicht; Achill muste auch hierzu die äuszere veranlassung gegeben haben, vgl. XI 604. fein ist dabei der zug, dasz Achill, obgleich er vom kampfe sich grollend zurückgezogen hat, doch sein griechisches herz nicht verleugnen kann, sondern mit interesse die schicksale der kämpfer verfolgt; denn seine teilnahme für Machaon veranlaszt ihn zur sendung des Patroklos. Nestors tadel und seine aufforderung an Patroklos, den Achill als freund zum kampfe anzufeuern und, falls dies ohne wirkung sein sollte, selbst in Achills rüstung gegen die Troer zu kämpfen, ist eine kunstvolle, neue schür-

zung des knotens und nach den von der eigentlichen handlung ablenkenden, volle neun bücher umfassenden eindichtungen ein fast notwendig gewordener hinweis auf die dinge, die eigentlich kommen sollten. fein ist dabei die gelegenheit benutzt, uns mit den vor der Iliashandlung liegenden vorgängen im hause des Peleus bekannt zu machen; kunstvoll ist die verwundung des dem Patroklos befreundeten Eurypylos eingeflochten, um einerseits den charakter des Patroklos als eines hilfebereiten, treuen krankenpflegers in hellstem lichte erscheinen zu lassen, und anderseits durch diese erlebnisse im Griechenlager seine teilnahme für die geschlagenen zu steigern. in allen diesen dingen und besonders in ton und darstellung ist dieses stück dem 9n buche so ähnlich, dasz man fast auf einen gemeinsamen urheber raten möchte.

Dasz die schlacht wieder eine passende gelegenheit bietet, viele längere und kürzere erweiterungen einzufügen, braucht nicht noch besonders hervorgehoben zu werden. beim kampf um die schiffsmauer möchte ich nur auf den wohlorganisierten angriff der Troer hinweisen, da ähnliches sich in der ganzen Ilias nicht findet, und auf die anschaulichkeit und innere teilnahme, mit welcher die bestrebungen und kriegsthaten der Troer- und Lykierfürsten geschildert werden.

Aus den erweiterungen der Achillesschlacht verdient noch der götterkampf ein kurzes wort. an und für sich ist es ein moment von mächtiger wirkung, in den letzten entscheidungskampf die ganze götterwelt mit eingreifen zu lassen. aber leider zeigt sich die darstellungsgabe dieses dichters seiner selbstgestellten hohen aufgabe nicht ganz gewachsen. die götterthaten und götterteilnahme am menschenkampfe reducieren sich auf ziemlich unbedeutende handlungen, der kampf bewegt sich mehr in redereien und verläuft schlieszlich im sande. es geht diesem dichter damit ähnlich wie dem des 8n buches. poetisch anschaulich und gewaltig in der wirkung ist allein das eingreifen Apollons und Athenes in die schluszhandlung des ursprünglichen Achillesliedes.

Wie oben des schiffskatalogs nicht weiter gedacht wurde, so versteht es sich auch von der waffenschmiedung und den wettspielen von selbst, dasz sie zu den spätern vervollständigungen der dichtung zu rechnen sind.

Das 24e buch endlich mit seinem liebevollen eingehen auf das loos der troischen königsfamilie und das traute verhältnis des Priamos zur Hekabe ist augenscheinlich aus dem geiste des 6n buches heraus gedichtet. dieses streben nach einem versöhnenden abschlusz des Iliasliedes, die edle menschlichkeit Achilles', wie er durch das unglück des greisen königs sich tief rühren läszt und mit zartester sorgfalt für das wohlbefinden, die sicherheit des Priamos und die ruhige bestattung Hectors sorgt, die betrachtung über den ausgang des ganzen kampfes mit dem blick auf sein eignes schicksal 534—542, die weichheit der empfindung und die neigung zu rühren-

der klage, das alles läszt dieses buch als das erzeugnis einer spätern zeit erscheinen, wofür auch die von Lachmann hervorgehobenen eigentümlichkeiten in der darstellung der letzten bücher zu sprechen scheinen, einer zeit, welche, dem kriege und seinen schrecken abgeneigt, die heroenzeit in dem mildern lichte ihrer menschlichern, friedlichern cultur erscheinen läszt.

Somit ist uns durch diese theorie der allmählichen erweiterung der Achillëis zur Ilias die möglichkeit gegeben, nicht nur die ursprüngliche einheit der dichtung mit der autorschaft Homers festzuhalten, sondern auch aller forschung im sinne der liedertheorie vollständig gerecht zu werden. ob nun vielleicht die erweiterung der Achillëis zur Ilias so zu denken sei, dasz zu einzelnen eindichtungen einige gröszere überarbeitungen des ganzen heldengedichts nach einander erfolgten, wie nach der ähnlichkeit verschiedener teile geschlossen werden kann, das dürfte nur durch eingehendere sprachliche untersuchungen festzustellen sein. aber solche fragen, wie alle speciellere forschung liegen natürlich der schule ganz fern. wie die behandlung beim unterricht den kern der Achillëis nur im allgemeinen nach ganzen büchern umschreiben darf, so darf sie auch nur von einer allmählichen erweiterung des ursprünglichen kerns durch eindichtungen reden, welche nach den andeutungen Homers, in seinem geiste und seiner sprache hinzugefügt worden sind.

Im letzten abschnitte habe ich die gesichtspunkte kurz berührt, welche ich bei besprechung der betreffenden bücher bezüglich ihrer stellung zur gesamtdichtung und hinsichtlich ihrer besondern färbung zu erörtern pflege. ich bin mir sehr wohl bewust, damit nicht das allein richtige gegeben zu haben; andere mögen andere gesichtspunkte vertreten. zweck dieser zeilen war nur, auf den groszen vorzug hinzuweisen, den die eindichtungstheorie im vergleich zum einheitsstandpunkt und zur liedersammeltheorie für den unterricht hat.

Mühlhausen in Thüringen. Edmund Weissenborn.

59.

LEHRBUCH DER LATEINISCHEN SPRACHE ALS VORSCHULE DER LECTÜRE. CURSUS DER SEXTA. VON W. WARTENBERG, GYMNASIALLEHRER. Hannover, norddeutsche verlagsanstalt. VIII u. 112 s. 8.

Wieder ein neues lateinisches übungsbuch ist also hiermit der lehrerwelt beschert worden, aber diesmal wenigstens eins, das schon durch seine eigentümlichkeit, durch die vielfache abweichung von der hergebrachten art unter dem heere dieser erscheinungen seine volle berechtigung erhält, zumal seine eigentümlichkeiten zugleich groszenteils vorzüge des buches sind. bildet es doch, für den neunjährigen latein-abc-schützen gewis zum vorteile, auf s. 1—91 sowohl das

übungsbuch als die grammatik und auf weiteren 22 seiten (91—112) auch das wörterbuch. dazu sind die ergebnisse der sprachforschung in gröszerem masze als bisher und fast immer geschickt benutzt, um die spracherscheinungen zu erklären und so ihre einprägung zu erleichtern, und gewis thut es auch weder der freiheit noch der würde des lehrers abbruch, wenn die schüler die 'richtlinien' der erklärung gedruckt vorfinden; sie können sich entfallenes, getrübtes durch eigne wiederholung auch wieder 'denkend' erwerben und aufhellen, und der lehrer kann noch gar manches hinzufügen. vor allem aber gilt unsere anerkennung der von der bisher üblichen zumeist grundverschiedenen anordnung des stoffes, wie sie aus der folgenden übersicht sattsam zu ersehen sein dürfte.

§ 1 und 2: subst. und adj. der a- und o-decl. § 3—6: indicativische activische zeiten des präsensstammes der 2n conjug. und dann erst (wegen der zusammenziehung von amao in amo) dieselben formen der ersten conjug. — § 7—11 activische indicativische formen vom perfectstamm erst der 1n, dann der 2n conj. — § 12: indic. passivische zeiten des präsensstammes der 1n und 2n conj. — § 13: indic. act. zeiten des präsens- und perfectstammes der 4n conj. — § 14—16: conjunct. praes. und imperf. act. wie pass. und plusqpf. act. sämtlicher vocalischer conj. — § 17 und 18: indic. und conj. von esse. — § 19: imperativus act. und pass. aller vocal. conj. wie von esse. — § 20: perfectische zeiten des passivums der 3 vocal. conj. — Dann erscheint erst § 22—27 die 3e und § 28 und 29 die 4e und 5e declination und erst hierauf wieder § 31—33 das verb. finitum der 3n conj. und § 34—36 das verb. infin. sämtlicher vier conj. dann werden noch in § 37 f. die regelmäszige und unregelmäszige steigerung, § 39 die verhältniswörter, § 41 f. die grund- und ordnungszahlen, § 43—47 die fürwörter, § 49 die umstandswörter und zuletzt § 50 die deponentia der drei vocal. und der consonant. conjug. geübt.

Diese übersicht verrät gleichzeitig darin die geschickte hand des erfahrenen lehrers, dasz sonst meist zeitlich wie räumlich weit getrenntes gleichartiges zusammengestellt und dasz dieses gleichartige in der menge der formen zum grunde der einteilung und anordnung und gruppierung gemacht worden ist; als ein beispiel hierfür sei nur seine gruppierung der subst. der dritten decl. nach stämmen angeführt, die es ihm z. b. ermöglicht, anstatt der sonstigen langen reimregeln über die subst. auf is folgende für das schulbedürfnis völlig genügende unterscheidung zu setzen: 'männlich sind die i-stämme mit nominativ-s, wenn n oder zwei verschiedene consonanten vor i stehen (dazu auch collis), weiblich sind die oben nicht angeführten[1] i-stämme mit nominativ-s (dazu vestis und

[1] nur wäre es sicher richtiger, die regel, die man doch auch ohne beziehung auf die masculinregel musz hersagen lassen können, etwa zu gestalten: die i-stämme mit nominativ-s und jedem andern einfachen consonanten auszer n vor i.

febris).' auch dasz auszer den stücken zur gesamtwiederholung in § 53—57 vorher durchschnittlich jeder neunte § der wiederholung gewidmet ist (§ 10. 20. 30. 40. 48. 52), zeigt die erfahrung des verfassers.

Alle paragraphen nun, soweit sie neues bringen, zerfallen in drei teile, die erklärung eines grammatischen abschnittes mit etwaigen paradigmatis[2], die zugehörigen wörter und die übungssätze; es seien daher auch die folgenden erörterungen mancher einzelheiten, welche noch einer abänderung bedürfen, nach diesen drei punkten geordnet.

Zum ersten punkte läszt sich gewis nichts günstigeres sagen, als was schon oben im allgemeinen bemerkt wurde, dasz die erläuterungen wirklich meist klar und somit auch klärend sind und eine vorsichtige, behutsame einführung der ergebnisse der sprachforschung in die schulgrammatik bezeichnen. ebenso wird durch dieselben sowie durch eine weise mäszigung in stofflicher hinsicht mit recht zugleich eine vereinfachung und verminderung des lernstoffes erstrebt und erreicht. nur darf alles streben, die erläuterung der jugendlichen fassungskraft möglichst anzupassen, keine unrichtigkeit zeitigen. einige wenige derartige fälle dürfen nicht verschwiegen werden. denn eine derartige unrichtigkeit ist doch wohl das fehlen der unterscheidung besonders von präsens-, perfect- und verbalstamm, welch letztere bezeichnung überhaupt ziemlich unvermittelt und unerklärt erst seit § 20 erscheint, während vorher nur vom stamm die rede ist und nun z. b. wörter wie habere, docere ein 'stamm-e' zu verlieren haben sollen. die folgen jener 'unterlassungssünde' treten öfter zu tage, so besonders § 34 (participia), aber auch schon § 7, wonach das perf. der a conjugation gebildet wird, indem vi, visti usw. (schlechthin) an den stamm angehängt wird, eine art der bildung, die dann für viele verba aller conjugationen nicht stimmt. geradezu falsch ist § 14 das ē im conj. praes. der ersten conj. aus zusammenziehung von a + a erklärt, und zum mindesten ungenau ist § 17 die bemerkung 'da s = r'; die form 's gieng zwischen vocalen im lateinischen oft in r über' hätte zugleich den grund für viele erscheinungen in der 3n decl. vorbereitend mit angegeben; und dem entsprechend hätte dann § 18 (esse) richtiger heiszen können: 'im conj. imperf. erscheint das zeichen dieses modus in der ursprünglichen form se' (und nachholend etwa: 'deren s in den andern conjugationen zwischen vocalen immer in r übergegangen ist'). in § 31 konnte es einfacher lauten: '. . . einen hilfsvocal, und zwar gewöhnlich i, nur in der 3n pers. plur. praes. u und vor r: e.' in § 23 erscheint der gegensatz von abstractis und concretis zur unterscheidung der männlichen und weiblichen n-stämme, nicht minder falsch als z. b. in der Ellendt-Seyffertschen reimregel, in der gestalt: 'die

[2] nur die der pronomina und zahlwörter sowie die zusammenstellung sämtlicher geschlechtsregeln sind hinter alle übungsstücke an den anfang des anhanges verwiesen.

weiblichen stämme bezeichnen ein blosz gedachtes, nicht wirkliches wesen', als wenn das nicht den sextaner verwirren müste, der in natürlicher weise z. b. das als beispiel aufgeführte multitudo für das, was es ist, für etwas wirkliches, für ein sammelwort, halten wird. — § 37 A 3 ist die fassung 'einige adj. auf ilis' statt 'die fünf adj. auf ilis: facilis, difficilis, similis, dissimilis und humilis' doch zu ungenau. § 47 A anm. 3 möchte die althergebrachte fassung 'vom weglassen des ali—' schwinden, und anm. 2 desselben § ist wohl nur durch ein versehen gesagt, dasz die formen von quisque immer hinter die in demselben satze vorkommenden formen von is und suus gestellt werden. — In § 49 II, an dem z. b. die sonst meist fehlende zusammenstellung der adverbial gebrauchten neutra wie plurimum u. ä. nicht genug gelobt werden kann, möchte doch die bildung auf ē genügend als die hauptbildung von adj. der 2n decl. hervorgehoben und vor allem nicht die bildung des adverbialen superlativs mit der gelegentlichen beifügung von pulcherrime, liberrime und optime, d. h. solcher von drei adj. der 2n decl. abgethan werden; gibt es doch so immer schüler, die superl. von adj. der 3n decl. auch nach dieser decl. declinieren wollen. endlich möchte bei den deponentien als ausnahme nach der seite der bedeutung hin wohl auch das beim activen verbum einmal aufgeführte gerundivum nicht unerwähnt bleiben.

Am schlusse dieser die erläuterungen betreffenden erörterungen möchte ich noch die frage aufwerfen, ob es nicht mehr verwirrend als klärend wirken dürfte, dasz die in den erläuterungen gegebene erklärung und entstehung der formen auch in den paradigmatis noch in gestalt eckig umklammerter buchstaben erscheint; das musterbeispiel soll doch die fertige form geben, höchstens, wo es ohne andere künstliche hilfsmittel möglich ist, durch verschiedenen druck in ihren verschiedenen bestandteilen unterschieden. besonders da sich Wartenberg in gewis nur zu billigender weise die entstehung der formen, wie sie an der tafel gezeigt wird, von jedem schüler in einem 'arbeitshefte' mitgemacht denkt, sind solche beispiele wie pon[t]s, pa[cs]x oder gar [e]s$_u$m, e[s]s, [e]s$_u$mus u. s. f. gewis zum mindesten überflüssig. überhaupt will mir die verwendung der verschiedenen typen keine glückliche erscheinen. wozu die in solcher massigkeit ordentlich erdrückenden fetten lettern für die vocabeln und deutschen übungsbeispiele? sie wären gewis am besten für die überschriften aller art und zur hervorhebung aller neuen und besonders abweichenden bildungselemente aufgespart.

Besondere sorgfalt hat der verf. auch der auswahl, anordnung und wiedergabe der wörter zugewendet. es sind beispielsweise nach W. 300 weniger als nach Ostermanns sextanervocabular zu lernen, und zwar sind im wesentlichen die wörter aufgeführt, die den hauptbestand des wortschatzes in den gelesensten lebensbeschreibungen des Nepos ausmachen. in jedem § sind sie derart geordnet, dasz erst die vertreter der gerade zu übenden wortart, dann die andern wort-

arten, wieder nach declinationen u. dgl. geordnet, alle im wesentlichen in alphabetischer folge aufgeführt werden. ebenso ist das am schlusse dem buche beigegebene wörterverzeichnis wenigstens in seinem lateinisch-deutschen teile nach wortarten: subst., nom. propria, adj., verba, conjunct. (für die pron. und adv. wird auf die zusammenstellung am anfange des anhanges verwiesen) geordnet, und dadurch wie durch das weglassen aller angaben über genetiv, genus und a verbo ist es verhindert, dasz das in sextanerbüchern ja nicht besonders beliebte und doch manchmal benötigte wörterbuch etwa zu einem ruhekissen für lässige lerner werden könnte. auch die länge und kürze ist im wesentlichen hinreichend bezeichnet, höchstens in positionslangen silben könnte, da W. einmal anfänge mit der andeutung der aussprache auch da gemacht hat, etwas mehr geschehen. sonst wird auch nach dem grundsatze des verf., die bezeichnung nur da eintreten zu lassen, wo erfahrungsgemäsz verstösze vorkommen, vermiszt das längezeichen etwa s. 11 in exīstimo und frūstra (s. 77 steht frūstrare), s. 33 in illūstris (s. 37 steht illūstrare), s. 41 in quotiēnscumque, s. 48 in Hellēspontus, s. 52 in āmitto und das kürzezeichen: s. 7 in prŏhibere, s. 11 in rĕcusare (und so oft in rĕ-), s. 30 in hŏnorare, s. 32 in Thĕmistocles, s. 48 in nĕgotium, s. 73 in ĭterum und (auch aus anderm grunde) in benĕ; gewis nur ein versehen ist es, wenn s. 32 pănis statt pānis und s. 54 fătigare statt fătigare angegeben ist.

Die übungssätze nun drittens sind — leider! — im lateinischen teile bis auf zwei ausnahmen, in § 32 F und in der gesamtwiederholung § 53—57, lauter einzelsätze. der verf. führt zwar in der einleitung mit recht für sich an, dasz dieselben nicht ganz inhaltlos sind — wie in manchen, aber durchaus nicht allen derartigen büchern! im übrigen ist aber mit der weitern von Wartenberg zu seiner rechtfertigung angeführten erwägung, dasz der wert zusammenhängender stücke durch die doch nötige sprachliche analyse derselben und durch etwaiges vorausschweifen neugieriger schüler aufgehoben würde, die von der gegenwart mit recht gestellte forderung zusammenhängenden fremdsprachlichen lesestoffes auch für die anfänger durchaus nicht als unberechtigt erwiesen.. der zweite einwand fällt bei rechter leitung, die beim anfänger ja auf schritt und tritt nötig ist, und bei der infolge der geringen eignen einsicht des anfängers selbstverständlich auch geringen befriedigung jener neugier von selbst hin, und der erste würde sich gleichmäszig gegen jede nicht cursorische lectüre richten. den wert zusammenhängenden sprachstoffes auch für sexta kann wohl niemand besser beurteilen, als derjenige lehrer, der, wie ich z. b., gelegenheit hatte, erst nach Spiess und Ostermann und dann nach einem buche wie Meurer zu unterrichten; er wird gewis, wie ich hier, bei benutzung eines buches der letzten art jederzeit die ganze stunde über eine weit gröszere regsamkeit und freudigkeit beobachten. vielleicht erkennt doch auch der verf. noch die berechtigung der jetzt fast allgemein gestellten forderung

an und — erfüllt dieselbe! dasz er dies vermag, beweisen die deutschen übungsstücke; denn hierin hat er von anfang an schon mit den einfachsten mitteln ganz vortreffliche zusammenhängende übungsstücke geschaffen, besonders über stoffe der alten geschichte, aber auch über themen, wie 'unser vaterland', 'unser kaiser', 'die freundschaft' u. a.; leider ist die fabel nur mit einer nummer vertreten. sonst läszt sich gegen die übungsstücke nichts einwenden; denn dasz in den stücken zur ersten declination nur nominative und genitive verwandt sind und dasz auch in denen zur zweiten declination die zahl der geübten casus nur durch zwei dative vermehrt ist, und die ersten accusative und ablative erst in den ersten stücken zur conjugation auftreten, läszt sich leicht durch andere übungen ausgleichen. auch ihre, besonders bei den deutschen stücken verhältnismäszig geringe zahl wird dem aufrichtigen befolger des multum, non multa genügen, zumal überall in hinreichender zahl und deutlichkeit alle möglichen variations- und andere übungen angegeben sind; freilich dürfte gerade der umstand, dasz für alle diese übungen, ja selbst für die analyse der zusammenhängenden stücke die anweisung gedruckt — also auch für den lehrer! — gegeben ist, vielfach unwillig bemerkt werden. im einzelnen möchten noch folgende mängel abgestellt werden; zunächst undeutsche wendungen wie s. 24 'übertraf durch' statt '. . an', s. 38 'die A. rüsteten den Syrakusanern krieg', s. 40 'die flotte ist eine flotte vieler schiffe' und s. 58 'er diente den zeitumständen', sodann einige verstösze gegen die latinität: s. 64 quadrag. nonum statt des bessern (s. 90) undequinq., s. 71 aliquid vitium, s. 75 das dichterische nunc — nunc, s. 82 das bedenkliche in suspicionem cecedit, quod haberet, s. 83 die falschen tempora seiunxit, occupabant und opprimebant und s. 81 summus dux exercitus statt s. d. ⟨eius⟩ exerc.; endlich s. 79 die falsche angabe über Hannibals alter bei seinem tode auf 70 jahre, da derselbe nach den auch s. 81 von W. befolgten angaben der alten schriftsteller 246/45 geboren ist und somit 183 erst 63 jahre alt war.

Doch nun genug der einzelheiten, und zum schlusse die versicherung, dasz der berichterstatter nur deshalb auf dieselben eingegangen ist, weil er dem trefflichen buche eine grosze wirkung und verbreitung nicht nur wünscht, sondern auch voraussagen zu können glaubt. hoffentlich beschert uns der verf. bald die weiteren curse seines lehrbuches, damit wir beurteilen können, wie sich sein lehrgang als ganzes aufbaut.

Zittau. Theodor Matthias.

60.

DAS VERHÄLTNIS UNSERER NEUSTEN SCHULAUSGABEN DER HISTORIEN DES TACITUS ZU DEM FLORENTINER COD. MA.

PRAMMER: DIE HISTORIEN DES TACITUS. ERSTES UND ZWEITES BUCH. FÜR DEN SCHULGEBRAUCH. Wien 1883. A. Hoelscher.

HERAEUS: CORNELII TACITI HISTORIARUM LIBRI, QUI SUPERSUNT. SCHULAUSGABE. ERSTER BAND. BUCH 1 UND 2. VIERTE DURCHGEHENDS VERBESSERTE AUFLAGE. Leipzig, Teubner. 1885.

E. WOLFF: CORNELII TACITI HISTORIARUM LIBRI, QUI SUPERSUNT. ERSTER BAND. BUCH 1 UND 2. Berlin, Weidmann. 1886.

Durch die letzte von Meiser (Ms.) ausgeführte vergleichung des Florentiner cod. Ma, so weit derselbe die historien des Tacitus betrifft, ist das durch die mangelhafte collation von Baiter und Ritter hervorgerufene frühere urteil über den geringeren wert dieser handschrift in vergleich zu der vortrefflichkeit des cod. M (die ersten sechs bücher der annalen umfassend) als ein unzutreffendes dargelegt. dem abschreiber des cod. Ma hat zwar, abweichend von dem des cod. M ein urcodex vorgelegen, der vielfach schon von gelehrten und ungelehrten bearbeitet und mit manigfachen randbemerkungen verschiedenen inhalts versehen war: aber trotz seiner geringen kenntnis des lateinischen hat er mit auszerordentlicher gewissenhaftigkeit und genauigkeit seines amtes gewaltet, und selbst dort, wo er in äuszerer oder innerer veranlassung sich nicht aus seiner vorlage zurecht finden konnte, dieses sein unvermögen dem späteren leser nicht verhehlt. dazu ist diesem cod. Ma sofort eine correctur (1 m) zu teil geworden, die nach vorlage der urhandschrift angestellt uns in möglichst nahe zeit des Tacitus selber zurückführt. diese correctur ist jedoch leider keine vollständige, wie Ms. dies in einer vorläufigen mitteilung des resultates seiner vergleichung in den n. jahrb. 1882 s. 133—139 dargelegt hat, indessen das, was die correctur der 1 m bietet, müssen wir als durch die autorität eines uralten documents begründet, auch als den ursprünglichen ausdruck des Tacitus (prius) anerkennen und aufnehmen.

Eine vollständige mitteilung des handschriftlichen textes hat Ms. uns bis heute nur von den beiden ersten büchern der historien gegeben in seiner neuen ausgabe der Orellischen bearbeitung der historien, 1884 und 1886. Prammer (Pr.) konnte bei seiner arbeit nur die vorläufigen mitteilungen Ms.s benutzen, Heraeus (Her.) in seiner vierten auflage auszerdem auch noch das erste buch. dasselbe verhältnis findet nach einer anm. zu dem vorwort bei E. Wolff (Wlff.) statt. alle drei heben hervor, dasz sie die textgestaltung von Halm (Hlm.) ihrer arbeit zu grunde gelegt haben, doch mit dem unter-

schiede, dasz Pr. nur die dritte auflage Hlm.s, 1880, benutzen konnte, da dessen vierte ausgabe 1883 zu gleicher zeit erst im drucke war. dies ist für Pr. verhängnisvoll gewesen, denn da Hlm. in seiner neusten ausgabe recht oft seine frühere ansicht geändert hat, ist Pr.s stütze auch recht oft von vorne herein gebrochen.

Schon diese erfahrung sollte jeden herausgeber der historien des Tacitus veranlassen, zunächst und vor allem von der autorität der handschrift Ma auszugehen. doch dies geschieht nicht, höher steht der consensus omnium, und doch steht dessen begründung öfter auf recht schwachen füszen. ann. 14, 4 heiszt es in Ma: Illuc (d. i. Baias) matrem elicit . . venientem dehinc obvius in litora excepit . . ducitque Baulos. stabat inter alias navis ornatior honori matris . . ac tum invitata ad epulas erat . . satis constitit . . et Agrippinam . . gestamine sellae Baulos pervectam. bis auf unsere zeit haben Nipp. Hlm. Andr. Draeg. Müll. festgehalten an der von Pichena entdeckten notwendigkeit einer änderung des handschriftlichen Baulos pervectam in Baias pervectam, gestützt auf Suet. Ner. 34 revertenti Baulos (vgl. dagegen Dio Cass. 61, 13), ja auf Tacitus selber: illuc (d. i. Baias) matrem elicit. allerdings Nero residierte in Baiae, und wenn er dorthin die mutter eingeladen hatte, warum läszt denn Pichena die Agrippina in Bauli und nicht in Baiae bei ihrer ankunft aus Antium landen, zumal doch der von Augustus bei Baiae angelegte hafen der gewöhnliche landungsplatz war? urguiert Pichen. einmal das illuc zum nachweis eines widerspruchs in den handschriftlichen worten, so ist die angenommene landung in Bauli eine handgreifliche selbsttäuschung. das hat Nipp. sicherlich erkannt, aber festhaltend an dem consensus omnium suchte er dem Tacitus eine an sich schon höchst auffällige und durch keinen umstand begründete identität des lacus Baianus und Lucrinus unterzulegen. das hat Andr. erweitert und Draeg. gebilligt, obwohl ihnen aus Strabo und Plinius, auch Hor. serm. 2, 4, 32 murice Baiano melior Lucrina peloris der wirkliche sachverhalt bekannt ist, nach welchem der lac. Lucrinus nordöstlich von Baiae tiefer ins land hinein durch einen acht stadien langen, zum teil künstlich erweiterten damm vom lac. Baianus getrennt war. Andr. sagt: 'in Bauli wohnte Agrippina, der kaiser in Baiae und hierhin war sie zur tafel geladen'. NB. die erste und dritte behauptung ist von vorne herein blosze erfindung. Andr. fährt fort: 'in Bauli fand sie das schiff, welches ihr für die zeit ihres besuchs zur disposition gestellt wurde. sie benutzte es, weil sie gewarnt wurde, nicht auf dem wege zur tafel nach Baiae, wohin es ihr folgte, wohl aber für die rückkehr.' ziehen wir die folgen dieser unterstellungen: es segelt also Agrippina in der nacht von Baiae nach Bauli, d. i. sie fährt im lac. Baianus auch Lucrinus genannt. nicht weit von Baiae (cp. 5 nec multum erat progressa navis), also im lac. Baianus oder Lucrinus fällt sie ins meer, und aus diesem lacus Lucrinus wird sie von fischern aufgenommen und in den lac. Lucrinus (cp. 5 occursu lenunculorum Lucrinum in

lacum vecta) gebracht. — Da hat sich also der consensus omnium in eine wunderbare sackgasse verirrt. bleiben wir doch lieber bei dem handschriftlichen Baulos pervectam. nach Baiae war Agrippina gerufen, dort landet sie, wird von Nero am ufer empfangen, erhält hier die einladung zur heutigen festtafel nach Bauli (ac tum invitata d. i. bei ihrer landung) und begibt sich in begleitung des Nero sofort dorthin, wie und in welcher weise, wird im folgenden (gestamine sellae) angegeben (stabat). dort im hafen von Baiae stand das bezeichnete schiff inmitten anderer schiffe (inter alias), wie es in einem besuchten, nicht in einem abgelegenen hafen (Bauli) stattfindet. Agrippina benutzte es, weil gewarnt, nicht auf dem wege zur tafel nach Bauli. das schiff folgte dorthin und in der einladenden nacht (s. anf. cp. 5) bestieg sie es, um sich zur residenz des Nero, nach Baiae, wohin sie doch durch die schmeichelkünste ihres sohnes gelockt war (apud Baias frequentabat. illuc matrem elicit) zu begeben. der verrat fand im lac. Baianus statt und fischer brachten sie in den lac. Lucrinus, an dessen ufern ihre villa lag. — Warum Nero das festmahl in Bauli abhielt? nun Tacitus sagt es ja ausdrücklich, um eine nächtliche seefahrt der Agrippina zu ermöglichen, ut occultando facinori nox adhiberetur; hätte die festfeier in Baiae stattgefunden, wäre Agrippina, um sich zur ruhe zu begeben, sogleich an ort und stelle gewesen. — Auch die durch den consensus omnium gebilligte behauptung Nipp.s zu cp. 5 villae suae 'dem eben genannten Bauli' ist lediglich eine fiction, denn Agrippina ist nie besitzerin von Bauli gewesen, vgl. Lips.: 'Baulos, villam, antea Hortensii, deinde Antoniae Drusi, tunc Principum, postea Symmachi'. — Wie ist es denn nun in wirklichkeit? ich dächte, die autorität der handschrift: Baulos pervectam ist bewährt im gegensatz zu der findigkeit des consensus omnium.

Prüfen wir denn die drei oben bezeichneten ausgaben der historien des Tacitus, ob sie vielleicht auch hier und da, und in wieweit die autorität der handschrift Ma zum schaden eines reinen unverfälschten textes aus den augen gelassen haben.

Hist. 1, 43: cum advenere missu Othonis nominatim in caedem eius (d. i. Pisonis) ardentes (Heins. ardentis) Sulpicius Florus e Britannicis cohortibus, nuper a Galba civitate donatus, et Statius Murcus, speculator usw. alle drei editoren haben die conjectur gewählt ardentis. wunderbare verkehrtheit des Otho! zum morde des Piso, an dessen tode ihm so viel zur krönung seines beginnens liegen muste (s. den anfang des folgenden cap.), zwei soldaten zu wählen (missu Othonis), von denen der eine durch das geschenk der civität dem Galba so sehr verpflichtet und deshalb nach aller wahrscheinlichkeit ein recht unzuverlässiges werkzeug war — es sei denn, dasz sie sich selber zu der blutigen that erboten. und das wird durch das handschriftliche ardentes bezeichnet.

Hist. 1, 9: Quies et Illyrico, quamquam excitae a Nerone legiones, dum in Italia cunctantur, Verginium legationibus adissent.

so die handschrift, Classen: cunctatur. Her. hat den begriff des excitae nicht erfaszt: 'aufgeboten, ehe es zum aufbruch nach Italien kam, war der aufstand des Vindex bereits zu ende'. er wählt die correctur cunctatur unbekümmert um die unsinnige beifügung dum in Italia cunctatur (sc. Nero). Pr. und Wlff. weisen durch cp. 70 mox a Nerone exciti ac tum in Italia manentes den wirklichen aufenthalt der betreffenden legionen in Italien sprachlich nach. s. meine geschichte der römischen kaiserlegionen s. 47. 142. 151. 154.

Hist. 1, 27 Ma: ibi tres et viginti speculatores consalutatum imperatorem ac paucitate salutantium trepidum et sellae festinanter impositum strictis mucronibus rapiunt. totidem ferme milites in itinere adgregantur, alii conscientia, plerique miraculo, pars clamore et gladiis, pars silentio; statt gladiis (Ma) ändert Faern. clamore et gaudiis, Pichen. gaudio. Pr. Her. Wlff. folgen übereinstimmend dem consensus omnium: clamore et gaudiis mit belagstellen ähnlicher verbindung, gleich als wenn das schon zur änderung der handschrift berechtigte. Ms. spricht von inconcinnität der verbindung 'freudengeschrei und schwert', übersieht jedoch dieselbe inconcinnität hist. 4, 29 misceri cuncta tenebris et armis. Ernesti verdächtigt das handschriftliche gladiis: 'nam milites omnes gladios habent.' allerdings, doch hier mit dem unterschiede, dasz die nicht eingeweihten soldaten gar keine veranlassung haben, ihre schwerter aus der scheide zu ziehen, dagegen die eingeweihten sofort dasselbe thun, was ihre genossen schon gethan haben (strictis mucronibus), sie entblöszen ebenfalls ihre schwerter und schwenken sie mit beifallgeschrei in der luft. alles dies ist ein so natürliches thun, dasz von einem supponierten unterschiede barbarischer und römischer sitte nicht die rede sein sollte.

Hist. 1, 51 Ma: viri arma equi ad usum et ad dedecus supererant. alle drei editoren lesen: ad usum et ad decus (cod. b) 'zum paradieren', 'staat machen'. mit sich selber, viri? Lips. wohlweislich mit weglassung des viri: 'i. e. arma equi iis suppetebant, non ad necessitatem modo, sed et ornatum.' staat machen im felde, in der schlacht? — Die soldaten wollten expeditionem et aciem, und da handelt es sich doch nicht um staat, sondern um that, und der historiker in seiner überschau des ganzen war eingedenk, wie wenig ursache diese soldaten hatten, mit ihren thaten auf dem marsche nach Italien 'staat zu machen'. sie benutzten ihren überflusz an viri arma equi zu schandthaten. über das sarkastische et vgl. lex. s. 390. überdies hat in der gewünschten verbindung ad usum et ad decus die wiederholung der präposition ad in der Taciteischen diction gar keine berechtigung, und hat Her. deshalb auch seine frühere redensart von einer steigerung von usus zu decus aufgegeben.

Hist. 1, 11 Africa, ac legiones in ea, interfecto Clodio Macrone contenta. Her. und Pr. lesen legio (Lips.), weil für gewöhnlich Afrika nur éine legion (III. Aug.) hatte, auch der sing. contenta verlange den sing. legio. warum sind denn Her. und Pr. gerade hier

so spröde zu der conjectur contentae? vgl. einige zeilen weiter Ma: cessura, das offenbar cessurae heiszen musz. freilich wäre diese änderung auch unnütz, nehme man doch ac legiones in ea als parenthese, wie ann. 1, 74 subscribente Romano Hispone, wo sich das folgende qui über die parenthese hinaus auf Caepio Crispinus bezieht. vgl. Wlff., auch And. zu ann. 1, 74. in sachlicher beziehung ist durch Wlff. und Ms. die richtigkeit der handschrift legiones so genau und sicher dargelegt, dasz wir Her. und Pr. gegenüber einer wiederholung überhoben sind.

Hist. 1, 16 Ma: nunc eo necessitatis iam pridem ventum est, ut nec mea senectus conferre plus populo Romano posset, quam bonum successorem, nec tua plus iuventa, quam bonum principem. alle ändern mit Rhen. possit, nur Ms. ('obgleich ubi possit exspectes') verteidigt dennoch das imperfect durch Cic. Verr. act. 1 § 2: adduxi enim hominem, in quo satisfacere exteris nationibus possetis, und namentlich Q. Cic. de pet. cons. 4: quoniam quae subsidia novitatis haberes et habere posses, exposui, wo jeder versuch einer correctur vergeblich ist. Galba darf mit recht an den zeitpunkt denken, als er, noch in Hispanien, die ihm vom senate übertragene kaiserherschaft annahm: damals schon, vor einem halben jahre, nicht erst jetzt im augenblick seiner rede war er ein alter mann und durfte sich schon damals als einen bonum successorem bekennen. in bezug auf Piso kann sich nur die bei Tacitus am wenigsten angebrachte strengste logik einer ergänzung weigern.

Hist. 2, 14 Ma: nec mora proelio, sed acie ita instructa. hier weichen unsere ausgaben unter sich von einander ab: Wlff. bleibt bei den handschriftlichen worten, Pr. ändert acie in acies, Her. auszerdem noch sed in et, das er irrtümlich zu belegen sucht mit ann. 4, 70 nec mora, quin decerneretur: et trahebatur damnatus und 15, 25 nec dubitatum de bello: et Corbulo, denn die erzählung wird durch et weitergeführt, während an obiger stelle eine nachholung der schlachtordnung nach begonnener schlacht vorliegt. Wlff. hat das auffallende sed als 'einführung der etwas ungewöhnlichen verhältnisse' erklärt, 'unter welchen es zum kampfe kam'. einfacher Pr., bei dessen äuszerlich unverfänglicher änderung acies das sed sofort als einführung einer nachholung deutlich hervortritt: 'aber was die schlachtordnung anbetrifft'. doch möchte immerhin bei dieser auffassung der abl. noch möglich sein. gemeinschaftlich haben alle drei nicht blosz auf Hlm.s: nec mora proelio est, acie, sondern auch auf jede vormundschaftliche correctur des Tacitus: sed ab Othonianis acie (Nipp. Url.) verzichtet.

Hist. 2, 86 Ma: Cornelius Fuscus vigens aetate, claris natalibus, prima iuventa quietis cupidine senatorium ordinem exuerat; idem pro Galba dux coloniae suae eaque opera procurationem adeptus, susceptis Vespasiani partibus acerrimam bello facem praetulit. der junge mann litt an der auch modernen jugendkrankheit, d. i. blasiertheit, grenzenlose bequemlichkeit (Doed. denkt gar an weltschmerz).

er begnügte sich, anstatt seinen senatorpflichten zu genügen, mit der verwaltung seiner (uns unbekannten) colonie, bis er in aufwachendem und durch die politischen verhältnisse genährtem gefühle seiner manneskraft (vigens aetate) aufgerüttelt sich zu energischer parteinahme für Vespasian aufraffte. allerdings ein wunderbarer umschlag des bequemen jünglings zu der thatkraft des mannes, Tacitus selber macht den leser darauf aufmerksam durch die prägnante voranstellung eines idem: 'ein schlaffer jüngling später ein energischer kriegsmann', ein und derselbe. schon Ern. bemerkte: 'bella civilia hominem mutavere'. wozu also die unnötige beistimmung von Her. und Pr. zu der überflüssigen correctur quaestus cupidine (Grot.)? Ms. hat schon die berufung auf das folgende pro certis et olim partis als beweis für quaestus cupidine durch hinweis auf das damit verbundene non tam praemiis periculorum, quam ipsis periculis laetus entkräftet. wenn derselbe aber diese letzteren worte zugleich auch als das gegenteil von quies bezeichnet, so ist diese bemerkung vollkommen richtig, und doch im vorliegenden falle nicht gegen die handschrift sprechend. denn jene worte beziehen sich gar nicht auf den ruhebegierigen jüngling, sondern auf den thatkräftigen mann. je mehr gegensatz des charakters, desto gröszer die berechtigung des idem. Bei Ms.s conjectur: inquies cupidine ist der gegensatz ganz aufgehoben und Wlff. hat nicht recht gethan, selbige aufzunehmen, kommt auch schlieszlich in der folgenden anmerkung zu ordinem exuerat auf den supponierten quaestus des Fuscus zurück.

Hist. 2, 16: et aversi repente animi, nec tamen aperta vi: aptum tempus legere. in dieser interpunction der handschriftlichen worte haben sich allmählich nach früheren schwankungen die ausgaben geeinigt (Her. Wlff.), nur Pr. ändert vi in vis, wodurch allerdings äuszerlich die trockene erzählung wohlgefügt klarer hervortritt (legēre). mir scheint auch hier, wie so häufig bei Tacitus das plötzliche (repente) der sinnesänderung und die damit verbundene aufregung der insulaner den darsteller in der weise mitafficiert zu haben, dasz nec (= ac ne) den entschlusz der leute direct einführt, gewissermaszen eine parole: 'ja nicht'. die interpunction würde sich so gestalten: aversi repente animi: nec tamen aperta vi! aptum tempus legĕre! Andr. hat diesen gebrauch des nec (neque) als directes einführungswort ann. 2, 45 anm. 15 mit beispielen nachgewiesen, wo Hlm. Mll. Drg. durch etwelche änderungen des textes blosze erzählung herzustellen suchen.

In ähnlicher weise möchten sich auch hist. 1, 71 die noch von keinem genügend erklärten worte: nec Otho quasi ignosceret, sed ne hostes metueret durch die auffassung einer selbstwarnung des Otho als richtig erweisen. Otho ist durch das unerwartet hochherzige benehmen des Celsus aus der präsumierten rolle des groszmütigen (clementiae titulus e viro . . petebatur) hinausgedrängt. er musz sich als kaiser ohne sich etwas zu vergeben, rasch in die veränderte lage hineinfinden, daher nur allerkürzeste überlegung: 'ja nicht

den schein (quasi) einer verzeihung, aber anderseits (sed) auch ja nicht den schein einer furcht vor den feinden!' mit solchem entschlusse begütigende worte (conciliationes) verbindend nahm er den Celsus sofort in die zahl seiner intimi amici auf. Wlff. scheint sich dieser auffassung zu nähern, Her. hilft aus mit einer der kritik ungemein weite grenzen steckenden conjectur: 'deos testes mutuae reconciliationis' statt ne hostes metueret, conciliationes (!), und Pr. folgt ihm.

Gehen wir über zu der beurteilung der in Ma vorhandenen interlinearcorrecturen, welchen wert haben dieselben und wie verhalten sich unsere schulausgaben zu denselben? Ms. hat abweichend von Bait. und Rtt. genau unterschieden zwischen erster (1 m) und zweiter (2 m), einigemale selbst dritter hand. die 2 m verrät einen des lateinischen kundigen bearbeiter des textes. seine correcturen sind eigne conjecturen, wie sie noch heute nach subjectiver einsicht, leider im überflusz aufwachsen, häufig annehmbar und überzeugend, so weit es sich um äuszerlichkeiten (auslassung oder hinzufügung von buchstaben und silben) handelt, im übrigen nur resultate subjectiver auffassung. dagegen die 1 m ist von ungleich höherer bedeutung für unsere kritik, als das ergebnis einer vergleichung der jetzigen handschrift Ma mit dem urcodex und deshalb als das allerälteste zeugnis des textes verbindlich. Ms. hat darauf hingewiesen, dasz dieser corrector allerdings viele fehler des abschreibers nicht beachtet, manche auch nur zur hälfte verbessert hat, wir aber doch selbst in diesem falle eine zuverlässige directive unserer kritik besitzen. nur eins habe ich vermiszt, die anerkennung der ungemeinen zuverlässigkeit der 1 m. dieser corrector hat in den beiden ersten büchern der historien nicht einmal fehlgegriffen. die einzigste stelle 2, 24 Ma: castrorum (1 m corr. castrarum) könnte, da es sich um den namen eines winzigen unbekannten ortes handelt, noch immer gegen Suet. Oth. 9 ad Castoris, oder Oros. 7, 8, 6 circa locum, quem Castores vocant im rechte sein, wenigstens im urcodex wird castrarum gestanden haben.

Hist. 1, 57 equos arma pecunias (s del. et notam litterae m add. 1 m) haben unsere drei schulausgaben übereinstimmend gegen das frühere pecunias richtig den sing. vorgezogen. dagegen 1, 50: ut tantum superioris Germaniae exercitūs (s del. 1 m) descivisse crederetur hat Pr. richtig exercitum gewählt, Her. und Wlff. exercitus, aus dem unzureichenden grunde, weil Tacitus mit vorliebe die passive form von credere gewöhnlich (also doch nicht immer s. ann. 4, 55. hist. 1, 90) mit dem nom. c. infin. verbinde. — 2, 4 ist wegen der ausdrücklichen correctur der 1 m: sacerdotis id nomen erat gegen die conjectur (Heins.) sacerdoti allein richtig. — 1, 36: Otho praetendens manus adorare volgūs (s del. 1 m). durch diese einfache correctur sollte der streit, ob vulgum (acc.) ohne beifügung eines attributs bei Tacitus anzuerkennen sei, für immer entschieden sein, mit dem attribut hat Tacitus freilich stets die neutrale form gewählt.

Pr. hat richtig vulgum, Her. und Wlff. vulgus. Andr. hat die stellen für vulgum ann. 1, 47 anm. 6 angegeben; in den beiden handschriften steht constant volgum, und ist demgemäsz auch hist. 1, 71 celebrata in vulgum zu lesen, wenngleich der abschreiber des cod. b (auch a) nach eignem ermessen die form volgus gibt.

Hist. 1, 60: accendebat odium eius (Trebellii) Roscius Caelius, legatus vicensimae legionis, olim discors, sed occasione civilium armorum atrocius proruperat (super a scr. n 1 m). Trebellius .. Caelius. der plur. proruperant ist durch 1 m als ausdruck des Tacitus bezeugt, doch discors proruperant? — Es liegt hier der fall einer unvollständigen correctur vor, die worte müssen lauten: accendebat odium eius Roscius Caelius, legatus vicensimae legionis. olim discordes (statt discors sed) occasione civilium armorum atrocius proruperant: Trebellius .. Caelio .. Caelius Trebellio obiectabat. vgl. ann. 12, 54: ita divisis, ut huic Galilaeorum natio, Felici Samaritae parerent, discordes olim et tum usw. — 2, 67 zeigt ebenfalls eine unvollständige correctur: tertia decumani struere amphitheatrum iussi, von 1 m über i ein t (iussit) verzeichnet. durch Rhen. ist allgemein, auch von unsern schulausgaben das durch 1 m als falsch bezeichnete iussi aufgenommen, frühere lasen: tertiam decumam struere amphitheatrum iussit, was nach anleitung der correctur das richtige ist. das folgende nam fügt den grund hinzu, warum leg. XIII den befehl zum bau erhielt, es war die vergnügungssucht des Vitellius, der über allen regierungssorgen doch nie das vergnügen vergasz (nunquam ita ad curas intento Vitellio, ut voluptatum oblivisceretur). somit gieng dieser befehl von ihm persönlich aus (iussit), während die übrigen bestimmungen in bezug auf die legionen (missa, redditae) das ergebnis militärischer beratung waren.

Die bedeutung und geltung der in unserer handschrift M a vorhandenen linearpunkte habe ich verschiedentlich hervorgehoben als von unserer kritik wohl zu beachtende hinweisung des abschreibers, dasz er seine originalvorlage in irgend einer weise nicht habe entziffern können (falsche wortformen, glosseme, lücken), oder als andeutung eines schreibfehlers (transposition, dittographie). unsere wortführer und demgemäsz auch andere conjecturisten ignorieren alles dieses. Meiser verzeichnet zwar diese punkte bisweilen, nimmt jedoch bei der textgestaltung keine weitere rücksicht auf dieselben. die in dieser weise von dem abschreiber bezeichneten fehler an sich sind selbstverständlich oftmals von den erklärern entdeckt und richtig gestellt, aber an schwierigeren stellen sucht man verbesserung nach allgemeinen regeln der kritik, während doch die beachtung der punkte, selbst trotz ihrer verschiedenen bedeutung, oftmals die remedur nahe legt. unsere vorliegenden drei schulausgaben haben ersichtlich keinen wert auf dieselben gelegt und sind deshalb in der gestaltung des textes in verschiedener weise an manchen stellen irre gegangen.

Hist. 2, 11: sed lorica ferrea usus est et ante signa pedestre.

horridus usw. Spengels: visus est ante signa pedester ist zu willkürlich, während Madvigs: ante signa pedes ire nachträglich durch den punkt volle bestätigung erhält und auch von Pr. Her. Wlff. mit recht gebilligt worden. — 2, 17: aperuerat iam Italiam bellum. que usw. weist einfach hin auf bellum, quod (Her. Pr.), dagegen hält Wlff. mit Ms. den angedeuteten fehler bellumque aufrecht. — Auch die offenbare dittographie 2, 18: providentiam ducis laudari. (s. cp. 19) ist durch den punkt von dem abschreiber als solche bezeichnet. — 2, 65 möchten die beiden punkte: Vettius Bolanus. e praesentibus. auf eine umstellung: missus est e praesentibus Vettius Bolanus hinweisen. — Etwas schwieriger ist die entscheidung 2, 7 M a: exspectari bellū. cū In usw. es kann ein gröszerer fehler, eine lücke, durch den punkt angezeigt sein, Pich. belli exitum oder neuerdings Ms. bellum ruere in, doch scheinen unsere drei ausgaben sich übereinstimmend mit recht für die blosze wortauflösung exspectari bello civili (Heinisch) entschieden zu haben. — Dagegen sind alle drei 1, 15: inrumpet adulatio, blanditiae, pessimum veri adfectus venenum sua cuique utilitas. etiam ego ac tu usw. durch die einsetzung eines si hinter etiam (Hlm.) irre gegangen, es wäre sonst wohl der punkt hinter und nicht vor etiam gesetzt, dagegen ist die umstellung des etiam vor utilitas (Ms.) begründet.

Ebenso ist eine umstellung 2, 36 angezeigt: copiis quibus Macer praefuerat, laeto milite. et ad mutationem ducum et ducibus . . aspernantibus usw. et gehört vor laeto: et laeto milite . . et ducibus aspernantibus. Pr. und Wlff. lassen et aus, Her. stellt es samt ad mutationem ducum vor laeto. die annahme einer lückenbezeichnung: et prono (Rtt.), et mitigato (Sirk.) verbietet die stellung des punktes vor et.

Hist. 1, 31 M a: legioni classicae diffidebat. infestae usw. frühere erklärten das einige zeilen voraufgehende missus et Celsus durch die ergänzung a Pisone, dessen anrede an die palastwache im vorangehenden capitel mitgeteilt ist. darnach hätte sowohl et als auch das act. diffidebat wenigstens äuszerliche beziehung, aber keine beachtung des punktes. doch hat Mll. mit recht das et Celsus missus über die rede des Piso hinaus auf cp. 29 consultantibus placuit bezogen, so dasz die absendung des Celsus ebenfalls auf die consultantes zurückzuführen ist; darnach ist denn diffidebatur (Acid.) zu lesen, worauf auch der punkt hinweist. — Die in demselben capitel folgenden, viel besprochenen worte: Longinum manibus coercent exarmantque, quia non ordine militiae, sed e Galbae amicis, fidus principi suo et desciscentibus suspectior erat sind durch umstellung (et vor fidus Ms.), oder ergänzung (non ordine militiae promotus Npp.) zu erklären versucht worden, doch im cod. M a ist hier kein punkt vorhanden. unsere schulausgaben begnügen sich mit der von Mll. (beiträge z. krit. u. erkl. 1, 21 ff.) gegebenen, doch ungemein künstlichen erklärung. ich glaube, non ordine militiae bezieht sich auf die äuszere erscheinung des Longinus. er, als der

commandierende tribun, der gerade die wache im palatium hatte, eilte in seiner bürgerlichen kleidung (toga) zu den empörern, die die beiden andern tribunen in ihrer militärischen uniform noch in etwas respectierten, gegen den Longinus sich aber jeglicher rücksichtnahme ledig erachteten, der ja durch seine toga als bürgerlicher treuer anhänger des von ihnen verlassenen Galba ihnen weniger respectvoll erschien, an dem sie unbeschadet der militärischen disciplin ihr mütchen kühlen dürften.

Hist. 1, 52: aviditate imperandi. bezeichnet der abschreiber durch die beisetzung des punktes seinen zweifel, ob er seine vorlage richtig durch imperandi wiedergegeben habe. in wahrheit ist dieser ausdruck für die faventes des Vitellius, die doch vor allen Fabius und Caecina sind, durchaus unpassend. der punkt gibt die berechtigung zu conjecturen, hier jedoch allerdings ohne etwelchen näheren hinweis. Ms.: aviditate ei parendi ist als ein zu abstractes vergnügen mit recht von unsern schulausgaben fern geblieben. Pr. und Wlff. folgen Nipp.: imperii dandi, Her.: imperii parandi, beides doch für das rein materielle gemüt der beiden geld- und einfluszgierigen (profusa cupidine) führer eine zu objective, ideale begierde, noch dazu in höchster potenz (aviditate). sie wollten unter einem schlaffen fürsten, wie Vitellius, gröstmöglichen einflusz und macht, daher aviditate imperitandi. vgl. 4, 25 cupido imperitandi.

Als andeutung eines fremden zusatzes ist der punkt 1, 22 adulteria. matrimonia aufzufassen. unsere schulausgaben haben übereinstimmend beide worte beibehalten, Her. Pr. erklären 'frauenwechsel', Wlff. 'liebschaft mit dirnen und ehefrauen', ohne beachtung des punktes. auch zwei stellen gleich in den ersten capiteln der historien würden längst durch beachtung der vorhandenen punkte richtig gestellt sein.

Hist. 1, 2 Ma: iam vero Italia novis cladibus vel post longam saeculorum seriem repetitis afflicta haustae aut obrutae urbes. foecundissima Campaniae ora et urbs incendiis vastata. consumptis antiquissimis delubris, ipso Capitolio civium manibus incenso usw. man entbehrt doch wahrlich nicht die mit punkten eingeschlossenen worte, wenn der text der urhandschrift lautete:

> haustae aut obrutae urbes, consumptis antiquis-
> simis delubris, ipso Capitolio civium manibus incenso.

das ist eine wahrheitsgetreue, den wirklichen thatsachen entsprechende schilderung, während die allgemeine inhaltsangabe des textes: foecundissima Campaniae ora et urbs incendiis vastata vom rande in den text aufgenommen in ihrer verschwommenheit auszerdem noch durch die wiederholung der feuersbrünste (incendiis — incenso) nicht dem charakter der Taciteischen diction entspricht. Wlff. ändert kein wort und hilft durch möglichst beste interpunction möglichst nach, Her. und Pr. nehmen mit Wölflin anstosz an urbes (municipialstädte) und sogleich urbs (Rom), und scheiden urbes durch klammern

aus dem texte, selbstverständlich mit veränderung der pluralform haustae aut obrutae in den sing., und doch waren sie längst (vergeblich!) durch Mll.: ann. 16, 13 ut amissa urbi (Lugduno) reponerent, quam pecuniam Lugdunenses ante obtulerant urbis (Romae) casibus belehrt, dasz, wenn sie weiter kein bedenken hatten, sie immerhin auch dieses urbes hätten ertragen können.

Hist. 1, 3 supremae clarorum virorum necessitates. ipsa necessitas fortiter tolerata. et laudatis antiquorum mortibus pares exitus (M a). Andr. hat mit vollstem rechte bemerkt: 'die unterscheidung des moments, in welchem der tod erfolgt, von den ihm vorangehenden letzten nöten erscheint gesucht und durch die bei Tacitus gewöhnliche bedeutung von supremae necessitates nicht gerechtfertigt.' Wlff. und Pr. haben dies insoweit beachtet, dasz sie die worte ipsa necessitas als glossem aus dem texte entfernt haben, mit gleichzeitiger änderung des tolerata in den plur. sie haben in dieser ihrer annahme eine an sich zweifelhafte, doch ältere autorität in dem cod. b, für dessen abschreiber ich, beiläufig bemerkt, die 2m halten möchte. in dem urcodex waren die durch die beiden punkte eingeschlossenen worte: ipsa necessitas fortiter tolerata nur als randbemerkung vorhanden. aber gerade hier sind unsere kritiker an falschem orte recht conservativ und suchen das von dem abschreiber klar bezeichnete glossem nach fremden kritischen regeln als worte des Tacitus zuzustutzen und zu heilen, Mdw.: necessitates, ipsa necessitate fortiter toleratae; Hlm.: necessitates, ipsa necis (sc. necessitas) fortiter tolerata; Mll.: necessitates, ipsa nex conscita; Ms.: necessitates, ipsae neces fortiter toleratae. rührendes bemühen der ärzte um einen an sich gesunden kranken! die handschrift lautet:

supremae clarorum virorum necessitates et lau-
datis antiquorum mortibus pares exitus.

Übersehen wir zum schlusz noch einmal als ganzes unsere drei schulausgaben, so können wir, von einzelnem abgesehen, den text derselben mehrfach nicht als den ausdruck des Tacitus anerkennen. dürften wir eine rangordnung aussprechen, würde der ausgabe von E. Wolff, namentlich auch noch wegen der hier nicht weiter zu besprechenden tief durchdachten erklärungsweise der anmerkungen für die schule die erste stelle zuzusprechen sein. jedenfalls möchte sich auch heute noch eine genauere rücksichtnahme auf die eigentümlichkeiten unserer handschrift M a, und vor allem eine gröszere anerkennung der autorität derselben empfehlen.

Parchim. Pfitzner.

61.

DAS KLOSTER DER MARIENKNECHTE IN BERNBURG, EIN BEITRAG ZUR ANHALTISCHEN GESCHICHTE VON O. KÖHLER, OBERLEHRER AM HERZOGLICHEN KARLS-REALGYMNASIUM ZU BERNBURG. wissenschaftliche beilage zum jahresbericht 1889 nr. 640.

Die $3^1/_2$ bogen starke abhandlung erstreckt sich in 8 capiteln zugleich auf die vor- und nachgeschichte des gegenstandes. das kloster in Bernburg ist um das jahr 1300 gegründet worden, und es löste sich bei der einführung der reformation im jahre 1526 auf, wie der verfasser sehr genau nachweist. hierauf trat es mit seinen räumen und dem grösten teil seiner einkünfte an die stelle des bereits in bescheidener ausstattung bestehenden Johannishospitals, welchem sich im laufe der zeit ein Johanniskrankenhaus und ein Johannisasyl angeschlossen haben. mit sehr anerkennenswertem fleisze ist aller stoff zusammengestellt worden, welcher über das kloster und dessen weiterentwicklung auskunft gibt. etwas unklar bleiben seine finanziellen verhältnisse in der neueren zeit. ist die bedeutende steigerung der einnahmen des klosters nach dem dreiszigjährigen kriege nur dem wachsenden werte der grundstücke zuzuschreiben, oder sind vermächtnisse hinzugekommen? warum zahlte das hospital an das krankenhaus seit 1857 die jährliche summe von 760 thlr., im jahre 1871 aber gar nichts mehr? eine erfreuliche beigabe bilden auch die eingefügten abbildungen. schreiber dieses hat die an belehrung reichhaltige arbeit mit um so gröszerem interesse gelesen, weil an seinem wohnort, der stadt Groszenhain im königreich Sachsen, (von welcher zur zeit eine als prachtausgabe erscheinende chronik in heften veröffentlicht wird) ebenfalls dereinst ein Servitenkloster vorhanden gewesen ist, dessen der verfasser auch kurz erwähnung gethan hat. die geringe kenntnis, welche über die geschichte dieses klosters vorhanden ist, eine folge der groszen stadtbrände von 1540 und 1744, läszt doch die übereinstimmung in der einrichtung und dem schicksale der beiden gleichartigen stiftungen deutlich wahrnehmen. der grundrisz des hiesigen klosters scheint demjenigen des Bernburgers sehr ähnlich gewesen zu sein. auch das hiesige kloster hat entgegen der vorschrift des bettelordens grundstücke besessen. dasz von seinen einkünften bei einführung der reformation dem gleichfalls seit alter zeit hier bestehenden Johannishospital nichts zugefallen ist, erklärt sich aus dem verhältnismäszig groszen reichtume des hospitals. was der verfasser von dem schnellen verschwinden des gesamten ordens in Deutschland sagt, gilt ebenso von dem Groszenhainer kloster, welches beim erscheinen der visitatoren 1540 nur noch den prior und einen erblindeten mönch beherbergte. an einer der wenigen urkunden der hiesigen Marienknechte ist noch das siegel erhalten geblieben, welches eine ähnliche abbildung wie dasjenige der Halberstädter ordensbrüder zeigt. dasz dem verfasser die auszer dem kloster in Hayn (Groszenhain) in den sächsischen städt-

chen Radeburg und Mutzschen noch vorhanden gewesenen Servitenklöster unbekannt sind, ist bei der geringfügigkeit derselben nicht zu verwundern. das bedeutendste mitglied des ordens ist wohl der 1623 verstorbene Venezianer Paolo Sarpi gewesen.

Groszenhain. G. Schuberth.

62.

Grundrisz der geschichte der französischen litteratur von ihren anfängen bis zur gegenwart von dr. Heinrich Junker, ordentl. lehrer an der realschule zu Bockenheim bei Frankfurt a. M. Münster i. W. H. Schöningh. 1889.

Dieses buch ist als zweiter band der 'sammlung von compendien für das studium und die praxis' erschienen, deren ersten der 'grundrisz der geschichte der englischen litteratur' von professor dr. G. Körting bildet. es ist im allgemeinen recht empfehlenswert. bis jetzt ist es die einzige ihres billigen preises wegen allgemein zugängliche, wissenschaftlich gehaltene französische litteraturgeschichte, welche auch die alte zeit in ausführlicher und recht übersichtlicher darstellung behandelt. die art seiner anlage entspricht der des oben genannten buches von Körting. der verfasser gibt vor jeder litteraturperiode eine allgemeine charakteristik derselben und führt unten die hauptwerke auf, welche über die epoche handeln. darauf folgt die aufzählung der den einzelnen litteraturabschnitten angehörigen schriftsteller nebst biographie und analyse ihrer besten werke, sowie die anführung ihrer sonstigen schriften, woran sich in den meisten fällen litteraturangaben schlieszen. man wird aber in bezug auf letzteren punkt nicht vergessen dürfen, überall Körtings encyklopädie der romanischen sprachen zu rate zu ziehen. bei der anführung von werken gröszeren umfangs würde es grosze erleichterung gewähren, wenn band und seitenzahl angegeben würde. dies vermisse ich z. b. bei H. Körting: geschichte des französischen romans im 17n jahrhundert. Oppeln und Leipzig 1885—87, 2 bände, s. 209 zu Honoré d'Urfé; s. 219: Marty-Laveaux: grands écrivains de la France. nouvelle édition. 7 bände bis 1887. ebenda Lessing: hamburgische dramaturgie. ähnlich s. 228 und öfter. ganz ohne litteraturangaben ist § 197 s. 276. dasz der verfasser die litteratur nicht vollständig angeführt hat, ist ihm nicht zu verdenken, da das meiste doch nur ein abdruck aus Körtings encyklopädie gewesen wäre, es hätte aber nachdrücklicher, als es geschieht, darauf hingewiesen werden müssen.

Die behandlung der einzelnen abschnitte ist eine recht ungleichmäszige. in der altfranzösischen periode ist der verfasser noch am ausführlichsten, doch sind einzelne analysen auf kosten anderer etwas zu weitschweifig. die blüteperiode des 17n jahrhunderts ist auch ganz angemessen bedacht, dagegen ist das capitel über Malherbe



§ 152, wie auch § 146 u. v. m. sehr aphoristisch gehalten. die neueste litteratur ist aber eigentlich nur eine aufzählung von büchertiteln, welche man in den gröszeren antiquariatscatalogen weit ausführlicher finden kann.

Einzelne provinzialismen machen sich im text auffallend bemerklich, so s. 208: that eine heirat; das oft, z. b. s. 174 vorkommende erstmals, statt zum ersten male; in etwa s. 222, 227 u. ö.; s. 288: rechtsgelegenheiten; s. 298: er anerkannte u. a. m.

An manchen stellen fehlen wichtige angaben und hinweise. der im Pathelin vorkommenden anwendung des dialectes ist s. 176 nicht gedacht; s. 259 fehlt die angabe, dasz das Lutrin nach art des La Secchia Rapita von Tassoni gedichtet ist, eine bemerkung, welche man ungern vermiszt, da sie in viel weniger umfangreichen litteraturgeschichten enthalten ist. s. 124 müste bei anführung der ausgabe des roman de la Rose von Fr. Michel bemerkt werden, dasz dort der schlusz (36 verse) fehlt, und dasz hinter vers 3407 falsche verszählung eingetreten ist (600 verse zuviel). s. 122: Oyeuse statt Oiseuse. s. 313 ist bei Florian Guillaume Tell nicht erwähnt. s. 335, 7 werden praesentia statt imperff. gebraucht. s. 338: Atala und René sind in prosa geschrieben.

Das buch macht überhaupt den eindruck, als ob es nicht sorgfältig genug durchgearbeitet wäre. so sind einzelne namen halb deutsch, halb französisch angeführt z. b. s. 261: Franz de la Rochefoucauld; s. 303: Friedrich Melchior Grimm; s. 206: Louis de Guez, herr von Balzac. der bindestrich zwischen mehreren vornamen fehlt an einzelnen stellen. die titel sind nicht immer genau angegeben, z. b. s. 216: Medea. statt Théophile s. 210 hiesze es besser: de Viaud, man sagt doch nicht Wolfgang, sondern Goethe. s. 227 fehlt dem sonstigen gebrauch zuwider der vorname bei la Calprenède. s. 276, 7: daher Crébillon le Terrible genannt. wunderlich ist die einzige preisangabe s. 403. s. 132 würde vorsichtiger sein zu sagen: aus dem Karlssagencyclus ist bis jetzt nur von Gui de Bourgogne keine prosaredaction entdeckt worden.

Im register vermisse ich folgende namen: Bardin 257, Bayard 379, Beaurepaire 408, Bury 418, Cairon 407, Champmeslé 251, Clairville 379, A. Daniel 418, de Cramail 242, G. Delavigne 379, Dufresne 237, Durand 409, Foussier 382, Gilbert 352, Saint-Marc Girardin 365, Gondi 262, Grison 318, de Hérédia 421, Leroux 367, Mélesville 379, Michel 367, Nerval 418, Pacini 379, Perrin 257, Poirson 379, Poupart 418, Saint-Aulaire 418, Silvestre 421, Stapfer 418, Valbert 406, Viaud 404.

Der wirkliche name des schriftstellers müste auszer dem pseudonym im register stehen, das ist aber nicht der fall, vgl. s. 404, 407, 408. nur d'Agoult s. 416 ist angeführt. anderseits sind die pseudonymen in einigen fällen nicht in das register aufgenommen worden z. b. s. 406: Valbert.

S. 380 steht: 'im verein mit de Girardin'. um misverständ-

nissen vorzubeugen, müste wenigstens der vorname dabei stehen, so ist aber Emile de Girardin hier gar nicht genannt.

La Pierre de Touche s. 392 müste schon s. 377 angeführt werden, wie es mit Le Gendre de M. Poirier ebd. s. 377 richtig geschehen ist. bei Verne s. 402 müste auf Bergerac (nicht Bér. wie im register) s. 230 verwiesen werden. s. 3 müsten zu zeile 7 und 8 einige stellen angeführt werden. s. 187 zeile 11 stimmt nicht ganz zu s. 225 zeile 2.

Diese ausstellungen sollen aber nicht einen besondern tadel begründen, sie beziehen sich meist auf äuszerlichkeiten und dürften bei einer neuen auflage, die wohl nicht lange auf sich warten lassen wird, sich leicht heben lassen.

Das gesamturteil über das buch kann nur ein günstiges sein, es hilft einem wirklichen bedürfnisse in angemessener weise ab.

Rostock i. M. F. Lindner.

63.

DIE METHODIK* DER PRAKTISCHEN ARITHMETIK IN HISTORISCHER ENTWICKELUNG VOM AUSGANGE DES MITTELALTERS BIS AUF DIE GEGENWART NACH DEN ORIGINALQUELLEN BEARBEITET VON FRIEDRICH UNGER, OBERLEHRER AN DER REALSCHULE ZU LEIPZIG-REUDNITZ. Leipzig, B. G Teubner. 1888. 240 s. 8.

Unter benutzung zahlreicher (162) quellen stellt verfasser sich die aufgabe, die methodik der arithmetik seit der reformation ohne zuhilfenahme geistreicher hypothesen und gewagter conjecturen zu entwickeln und teilt zu diesem zwecke den behandelten zeitraum in drei abschnitte, die sich etwa so charakterisieren lassen: 1) der mechanismus, das operieren nach gegebenen regeln verbunden mit der dogmatischen lehrart, herscht vor (etwa bis 1700). 2) die notwendigkeit der begründung wird mehr in den vordergrund gestellt (1700—1800). 3) man sucht der methodik des rechenunterrichts durch aufstellung von principien eine sichere grundlage zu geben. in allen drei abschnitten werden die hauptvertreter der wissenschaft nach leben und wirken, sowie die schuleinrichtungen, soweit sie nicht als bekannt vorausgesetzt werden dürfen, besprochen; ferner erhält man durch einige ausgeführte beispiele aus den wichtigeren schriften einen einblick in dieselben; endlich werden die arten und methoden des rechnens einer eingehenderen, hier und da vielleicht noch etwas zu knappen besprechung bzw. beurteilung unterzogen. die anordnung ist durchsichtig, der ausdruck klar; die drei wiederholungsparagraphen 77, 93 und 103 sind eine dankenswerte ein-

* die programmarbeit realschule Leipzig-Reudnitz 1883 kann als einleitung zu diesem werke angesehen werden. einen bericht über diese abhandlung findet man in Hoffmanns zeitschrift für den math. und naturw. unterr. XIX s. 289 f.



richtung. die wenigen druckfehler, welche mir aufgefallen sind, habe ich vorgezogen, dem herrn verfasser brieflich mitzuteilen.

An einzelne teile der interessanten schrift knüpfe ich noch die folgenden bemerkungen. 1) s. 56 z. 4—6 heiszt es: 'unter den ansätzen ist die kettenregel stark bevorzugt und mit einem arithmetischen und einem algebraischen beweise ausgestattet, trotzdem dasz sie gar nicht zum beweisen angelegt ist', und s. 170 z. 12—17: 'da im achtzehnten jahrhundert keine regel ohne beweis erscheinen durfte, so muste auch der kettensatz bewiesen werden, obgleich er zur beweisführung gar nicht angelegt ist. bei besseren autoren (Clausberg, Kruse, Lambay, Busse) findet man auch eine correcte, wenn auch sehr weitläufige ableitung. die construction des ansatzes geschieht durch vereinigung mehrerer dreisätze.' es wird mir schwer, die deutung zu finden, die der verfasser diesen sätzen untergelegt haben will; denn nach meiner ansicht ist es nicht einmal schwer zu beweisen, dasz der kettensatz richtige antworten liefert; auch ich pflege ihn meinen schülern als eine vereinigung mehrerer dreisätze darzustellen. 2) s. 216 z. 14—18 'wettrechnen, welche wir behufs prüfung der beiden methoden anstellten, lieferten immer das ergebnis, dasz diejenigen schüler, welche nach der österreichischen methode dividieren musten, niemals eher fertig waren, aber stets mehr fehler hatten, als die übrigen.' ich teile das verdammungsurteil der österreichischen subtractionsmethode; der unparteiische kritiker hätte aber doch erwägen sollen, dasz alle unsere schüler nach der gewöhnlichen methode gelernt haben, diese ihnen also geläufiger ist und ein wettkampf mit ganz gleichen chancen demnach kaum herbeizuführen sein dürfte. 3) als geringfügige lücke möchte ich bezeichnen, dasz der heute oft angewandten verschmelzung von addition und subtraction nicht erwähnung gethan worden ist; so z. b. läszt sich die aufgabe:

$$2\tfrac{1}{2} - 1\tfrac{3}{4} + 1\tfrac{1}{3} - \tfrac{5}{6} + 7\tfrac{7}{12} - 1\tfrac{19}{24} = ?$$

auf doppelte art lösen, nemlich nach den folgenden beiden schemen:

1) $(2\tfrac{1}{2} + 1\tfrac{1}{3} + 7\tfrac{7}{12}) - (1\tfrac{3}{4} + \tfrac{5}{6} + 1\tfrac{19}{24}) = 11\tfrac{5}{12} - 4\tfrac{3}{8} = 7\tfrac{1}{24}$.

2) $(2\tfrac{1}{2} + \tfrac{1}{4} + 1\tfrac{1}{3} + \tfrac{1}{6} + 7\tfrac{7}{12} + \tfrac{5}{24}) - (2 + 1 + 2) = 12\tfrac{1}{24} - 5 = 7\tfrac{1}{24}$.

die zweite methode, deren erwähnung ich vermisse, bietet nicht unerhebliche vorteile und wird von meinen schülern mit besonderer vorliebe benutzt. 4) vereinzelt findet man satzbildungen, die zu irrtümern anlasz geben können. so z. b. s. 117 z. 9—7 v. u. 'besondere hervorhebung verdienen die erfindung der logarithmen und der abgekürzten multiplication, die erweiterung der wechselrechnung und die richtige grundlage der rentenrechnung durch Leibnitz.' wer nun glaubt, in Leibnitz den erfinder der logarithmen erblicken zu dürfen, der wird später eines bessern belehrt, und zwar s. 131 z. 3—1 v. u., wo es heiszt: 'die praktische arithmetik verdankt dem gewandten rechner Jobst Bürgi auszer den logarithmen auch noch die vorteile der abgekürzten multiplication, worauf schon Keppler auf-

merksam machte.' wenn man s. 136 z. 10—6 v. u. wieder liest: 'die praktische arithmetik erhielt durch die epochemachende erfindung der logarithmen ein wichtiges hilfsmittel zur abkürzung der rechnungen; erwähnenswert sind die methode der abgekürzten multiplication, die vervollkommnung der wechselrechnung und die reformierung der rabattrechnung durch Leibnitz', so weisz man jetzt zwar von früher her, welche verdienste Leibnitz in diesem satze zugeschrieben werden, aber man fragt sich nun vergebens, warum Bürgi und Leibnitz so ungleich behandelt werden. 5) über die stellung der gemeinen brüche zu den decimalbrüchen teile ich des verfassers ansicht vollkommen, nur möchte ich ohne seine begründung antasten zu wollen, hinzufügen, dasz nicht allein logische, sondern auch pädagogische bedenken mich veranlassen würden, die gemeinen brüche den decimalbrüchen voranzustellen; denn das kind faszt leichter, was $\frac{1}{2}$ und $\frac{1}{4}$, als was $\frac{1}{10}$ und $\frac{1}{100}$ ist. die gemeinen brüche aber von dem unterrichte ganz auszuschlieszen, ist jedenfalls erst dann möglich, wenn man ihrer im praktischen leben nicht mehr bedarf; jetzt aber, wo wichtige erwerbszweige, wie z. b. die weberei, ihrer noch nicht entraten können, wäre das ein ganz verfehltes beginnen.

Doch genug! verfasser hat ein reiches material zusammengetragen, es sorgfältig geordnet und fleiszig gesichtet und bearbeitet. möge ihm auch der sein streben anerkennende lohn zu teil werden, dasz sein werk vielfach benutzt und namentlich von recht vielen rechenlehrern mit und ohne akademische vorbildung gründlich durchgearbeitet werde. sie werden für die aufgewendete zeit und mühe in der manigfach gebotenen anregung und in dem wachstume der eignen positiven kenntnisse gewis reichliche entschädigung finden.

Frankenberg in Sachsen. J. Sievers.

(50.)

BRIEFE VON KARL DAV. ILGEN AN C. A. BÖTTIGER.

mitgeteilt von dr. Robert Boxberger.

(vgl. jahrgang 1884 s. 463 ff. 569 ff. 1885 s. 317 ff. 1886 s. 476 ff. 632 ff. 1889 s. 363 ff. s. 448 ff.)

Pforte, d. 19 apr. 1810.

Verehrtester freund.

So eben hat der nachruf an den hrn. oberconsistor.-präsidenten, und ehemaligen schulinsp., der wegen der examenarbeiten etwas später, als es sein sollte, erfolgt, die presse verlassen, und ich eile Ihnen ein exemplar zu übersenden. möge es Ihres beifalls nicht ganz unwürdig sein. an versen hat es, wie allemal, so auch dieses examen nicht gefehlt. wenn es wahr ist, wie einige berechnet haben wollen, dasz zum Michael.-examen 1809 18000 stück verse sind gemacht worden, so werden dieses mal wohl ein paar tausend mehr sein. ich musz eilen, weil eben der briefträger kommt, und kann nur noch bitten, dasz Sie lieb behalten Ihren

treuen D. Ilgen.

Verehrtester freund.

Meinen herzlichsten und freundlichsten dank für die früchte Ihrer heiteren und jugendlichen muse. Sie haben mir ein festliches halbes stündchen gemacht. die exemplare von dem gedicht auf Reinhard habe ich unter die lehrer und schüler verteilt. mein bisheriges schweigen ist weder zorn noch trotz gewesen; sondern ich habe geschwiegen, weil ich sahe, dasz auch Sie gegen mich eingenommen waren, und es mir nichts helfen würde, wenn ich Sie auf andere gedanken zu bringen suchte. dasz diese vorstellung mir sehr schmerzlich gewesen ist, und noch ist, kann ich nicht leugnen. denn Sie kennen mich nunmehr auf 20 jahre, und ich habe mit einer zärtlichkeit und mit einem zutrauen an Ihnen gehangen, das Sie bei keinem freunde und verehrer gröszer finden können; und dennoch hat es menschen, die Sie entweder gar nicht, oder nur seit gestern kennen, gelingen können, die gute meinung, welche Sie von mir hatten, zu vernichten, und Ihnen eine schlechte beizubringen. als eine folge dieser meinung muste ich im vorigen jahre ansehen, dasz Sie den hrn. v. Bourgoing nicht an mich, sondern an den hrn. rentmeister Herbst gewiesen hatten. wie wehe mir dadurch geschehen muste, haben Sie vielleicht selbst nicht bedacht. ich hatte vorher bei gelegenheit ohne ruhmredigkeit gesagt, dasz ich durch den hrn. präsident v. Nostitz die ehre genossen hatte, dem hrn. v. Bourgoing bekannt zu werden. muste ich jetzt, da er gar nicht nach mir fragte, nicht als der elendeste prahler erscheinen? musten nicht bemerkungen und glossen veranlaszt werden? die mancherlei winke, welche Sie mir in ein paar briefen im vorigen jahre gegeben haben, waren wir damals noch nicht so verständlich, als sie mir kurz darauf worden sind; aber sie bekundeten doch, dasz Sie die mancherlei gerüchte, welche Ihnen zu ohren gekommen waren, für wahrheiten genommen hatten. ich will nur Ihr urteil über den neuen schulplan anführen. Sie sagen, er wäre nur auf das mittelgut berechnet. es kommt hier sehr viel darauf an, welchen begriff man mit dem ausdruck m i t t e l g u t verbindet. denkt man sich alle die, welche studieren, in 3 classen geteilt, so werden Sie mir recht geben, dasz allemal auf die mittelste classe gerechnet werden musz. auf die wenigen a u s g e z e i c h n e t e n köpfe darf man eben so wenig sehen, als auf die schlechten. nehmen Sie aber das wort m i t t e l g u t in dem sinne, in welchem es im gemeinen leben genommen wird, wenn man von mittelmäszigen köpfen redet, so würde die berechnung allerdings fehlerhaft sein. aber haben Sie das lectionsverzeichnis wirklich selbst eingesehen, liebster freund? ich lege es Ihnen bei, zugleich aber auch die lectionen nach der alten constitution. entscheiden Sie selbst, wie es möglich gewesen ist auszustreuen, dasz die schule nach der neuen constitution zu sehr mit lectionen überhäuft wäre. ich bemerke nur, dasz die encyclopädie für die abiturienten nach der neuen constitution ganz wider meinen willen, und wider meinen rat dazu gekommen ist. fällt diese in der ersten classe hinweg, so bleiben 26 stunden wöchentlich bei den Hebräern; bei den nichthebräern 24 lectionen. nach der alten constitution waren im sommer 29 lectionen und im winter 31. wo ist das plus? ist es in der alten oder in der neuen constitution? nehme ich sommer und winter im durchschnitte, so kommen 30 lectionen nach der alten constitution heraus. also sind nach der neuen 4 lectionen w e n i g e r. die zweite classe hat nach der alten constitution im durchschnitt 30 lectionen. nach der neuen constitution 29, also 1 w e n i g e r. die dritte classe nach der alten im durchschnitt 29; nach der neuen ebenso viele. die vierte classe incl. der ober- und mittelges. ehemals 39 lectionen; jetzt 38, mithin e i n e w e n i g e r. die fünfte und letzte classe hatte ehemals 39, jetzt aber hat sie 40, mithin e i n e m e h r. aber was sind auch für lectionen dabei. 1 moral, 1 declamation, 2 kopfrechnung! was ist hier präparation nötig? also haben 3 classen nach der neuen constitution eine verminderung

der lectionen erhalten: die erste, zweite und vierte. eine classe ist geblieben, die dritte; und eine hat eine vermehrung von einer stunde bekommen, die unterste. wie kann nun prof. Herrmann in Leipzig sagen, dasz er von Pforte nichts mehr erwartete, seitdem die lectionen so vermehrt worden wären. freilich sieht das lectionsverzeichnis voller aus, als ehemals, wo 3 bis 4 classen combiniert waren — z. e.

ehemals

classe II, „ III, „ IV } Ovidius	classe II, „ III, „ IV, „ V } Terentius

jetzt aber

classe II Virgilius	classe II theorie der dichtk.
„ III Terentius	„ III theorie des stils
„ IV recitatio	„ IV chrestom. poet.
	„ V sächs. geschichte.

sind aber darum mehr lectionen? es sind ja blosz verschiedene lectionen. dasz die lehrer mehr lectionen bekommen haben, kann nicht in abrede gestellt werden. aber wie soll es anders gemacht werden, wenn in der stunde, wo sonst éin lehrer 3 und 4 classen beschäftigte, jetzt 3 bis 4 lehrer auftreten müssen. wer das rätsel anders zu lösen weisz, dasz die classen getrennt, die lectionen der zahl nach beibehalten werden, die lehrer aber nicht mehr lectionen geben, als wenn 3 bis 4 classen beisammen sind, is mihi magnus erit Apollo. freilich konnten die lehrer die stunden, welche sie jetzt noch auf den öffentlichen unterricht verwenden müssen, sonst zu privatstunden benutzen, und sie erleiden jetzt eine einbusze. aber entsteht daraus ein vorwurf für den, welcher den plan entworfen hat, oder für den, welcher ihn nach seiner einsicht und nach seinen erfahrungen billigen musz? wollte gott, dasz Ein hoher kirchenrat sich entschlossen hätte, jedem meiner collegen für den zuwachs von arbeit 100 rthlr. zulage zu geben. ich würde mich innig darüber gefreut haben. noch einem einwurf musz ich begegnen, den Sie in hinsicht der beiden untern classen machen könnten, die ehemals, d. h. zu Ihrer zeit, freilich nicht so viel lectionen hatten, als jetzt. aber sie haben so viel gehabt seit 6 jahren; und niemand hat darüber geklagt, vielmehr ist es von jedermann gebilligt worden. woher jetzt die geänderten urteile? kann etwas zu einer zeit wahr und richtig, zu einer andern zeit unwahr und unrichtig sein? aber es könnten ja jetzt erst die augen aufgegangen sein. so wissen Sie, geliebter freund, dasz die zeiten, in welchen Sie in Pforte studierten, längst vorüber sind. der geist, welcher damals herschte, kehrt nie wieder, und kann nie wiederkehren. erstlich sind jetzt die obergesellen, wenn es auch die besten sind, für die unteren lange das nicht mehr, was sie sonst waren, als die zellen noch bestanden. sonst beschäftigte der obergeselle seine untergesellen den ganzen tag auszer den lectionsstunden; jetzt liest er seine halbe stunde, und damit läszt ers gut sein. sonst war kein mittelgeselle. jetzt musz der untergeselle 2mal wöchentlich die stümpereien des mittelgesellen mit anhören: denn öfters weisz dieser nicht viel mehr, als der untergeselle. wir haben sogar den fall gehabt, dasz der mittelgeselle von dem untergesellen sich ein griechisches scriptum hatte fertigen lassen, und, weil es besser war als das, was er selbst gemacht hatte, dem classenlehrer als das seinige ausgehändigt hatte. hiernach waren die novitii zu Ihrer zeit weit reifer, als sie jetzt sind. wir haben in éinem jahre einmal 12 sub conditione recipieren müssen. hier ist eine regulierte nachhilfe durchaus notwendig. daher der zuwachs von lectionen. wird dieser zuwachs wieder hinweg ge-

nommen, so sinkt die ganze anstalt. wie das urteil über die vermehrung der lectionen beschaffen ist, so ist es auch über die bewegungs- und erholungsstunden. ich habe auf der letzten columne die summe derselben nach der alten und nach der neuen constitution angeführt. nach der alten waren das jahr hindurch 915—920, nach der neuen 994—1000 erholungsstunden im schulgarten oder durch spazierengehen. wie kann gesagt werden, dasz die schüler nicht genug bewegung hätten, und verkrüppeln müsten? sind nicht nach der neuen constitution zwischen 70 und 80 erholungsstunden mehr? wie viel sind denn zu Ihrer zeit erholungsstunden gewesen? haben Sie auch gegen 1000 stunden des jahres können spazieren gehen?

Sie trauen mir zu, dasz ich eigenmächtig verfahren sei, über dinge gleich verfügt habe, welche ad deliberationem collegii gehört hätten, und führen hier das beispiel des sel. Graberus an, der bei der unbedeutendsten sache ein missive an das collegium hätte abgehen lassen. Graber hat gewis nicht so viel missiven herumgeschickt, als ich, in einem jahre. ich habe gleich einen besonderen missivkasten machen lassen, wie in Jena bei dem senate, und der facultät war; und wie oft er gebraucht worden ist, und bei welchen gelegenheiten, können die missive, welche ich aufgehoben habe, hinlänglich beweisen. es hat sich mancher darüber gewundert, dasz ich von gewissen kleinigkeiten an das collegium eine notiz gäbe. dessen ungeachtet will ich gern gestehen, dasz dann und wann etwas vorgefallen ist, was ich nicht für wichtig genug zur mitteilung und beratschlagung geachtet hatte. aber wie wäre es möglich ganz ohne verstosz wegzukommen? man denkt nicht daran. Sie sind selbst rector einer groszen lehranstalt gewesen, sollten Sie nicht auch ähnliche erfahrungen gemacht haben? z. b. ich wurde einmal von den schülern angegangen, dasz ich ihnen bei dem kegelspiel gestatten möchte wegen der allzu drückenden sonnenhitze die röcke auszuziehen. ich that es. dieses wurde mir sehr übel genommen. ich merke aber, dasz man, wenn man mir den vorwurf macht, dasz ich eigenmächtig zu verfahren pflegte, ganz andere dinge anführen wird. es mag auch manches zu den ohren E. hohen collegii gelangt sein. man wird mir anführen, dasz ich eigenmächtig schüler dimittiert hätte. dasz schüler ohne synodliche cognition sind dimittiert worden, ist wahr; aber nicht durch mich, sondern durch den a d e l i c h e n s c h u l i n s p e c t o r. die verbrechen waren die schmutzigsten und abscheulichsten. es waren die ansehnlichsten familien dabei compromittiert. wie konnte ich anders als mensch von gefühl und delicatesse handeln, als so, dasz ich einen expressen an den schulinspector abfertigte, und diesem, sub sigillo silentii gleichsam, die sache vorlegte, von welchem gleich der ausspruch erfolgte, dasz die schüler N. N. N. ganz in der stille fortgeschickt werden müsten. dem collegio habe ich hintennach die ursache im allgemeinen angezeigt, im detail nicht. Sie führen mir den rector Graber an, liebster freund. ich verehre diesen mann in der erde, und verehre Ihr herz, das ihn in einem so würdigen andenken behält. aber verzeihen Sie mir, wenn ich sage, dasz Sie ihn immer nur als lehrer, und in verhältnissen zu den schülern gekannt haben. ich kenne ihn aber noch von anderen seiten, so wie ich fast alle rectoren kenne, die von der ersten gründung an hier gewesen sind. er hat so gut seine streitigkeiten mit seinen collegen gehabt, als andere vor und nach ihm. weder seine klugheit, noch sein ansehen hat ihn schützen können. bisweilen hat er nach meinem urteil recht gehabt, bisweilen auch wohl unrecht. dasz bei mir auch ein versehen hat können mit unterlaufen, will ich nicht verneinen: denn ich bin ein mensch. — Aber gewisse fehler, die ich begangen habe, werden mich nicht gereuen und dürfen mich nicht gereuen; in derselben stunde, wo ich reue empfände, müste ich mir selbst verwerflich werden. ich gestehe Ihnen zu, verehrter freund, dasz Sie mir an kenntnissen aller art, an erfahrungen, an weltklugheit weit

überlegen sind, und dasz es mir unmöglich ist, dahin je aufzuklimmen, wo Sie stehen; trauen Sie mir aber doch zu, dasz ich so viel klugheit und umsicht besitze, als das amt erheischt, das ich bekleide, und dasz ich den geist des instituts kenne, dem ich vorstehe, und dasz ich mir pädagogische erfahrungen gesammelt habe; trauen Sie mir guten willen zu, und redlichkeit, und so viel einsicht, dasz, wenn ich meine collegen hintenan und in den augen der schüler herabsetzen wollte, dieses gerade der weg sein würde, auf welchem alles verloren gehen müste. Sie kennen den zusammenhang nicht, wie ich ihn kenne; Sie kennen die motive nicht, durch welche man sich leiten läszt: Sie würden gewis ganz anders über mich urteilen, und, wenn Sie weiter nichts für Ihren treuergebenen freund thun könnten, ihn doch herzlich bedauern. es kann sein, dasz die zeit noch alles an tag bringt, und dasz ich gerechtfertigt dastehe; es kann aber auch sein, dasz es nicht geschiehet. ist das letzte der fall, so ist das mein trost, dasz die spanne leben, die mir etwa noch gelassen ist, sich auch noch wird so hinbringen lassen, dasz ich einiges gute stifte, und dasz diejenigen, welche sie mir zu verkümmern suchen, menschen sind, denen ich nichts zu leide, wohl aber sehr viel zu liebe gethan habe; und dasz es einen höhern richter gibt, der nicht getäuscht, nicht irre geleitet werden kann.

Noch einen punkt musz ich berühren. Sie geben mir zu verstehen, dasz ich den schülern den gebrauch der bibliothek versagt hätte. wo ist das geschehen? welcher schüler kann auftreten und sagen, dasz ich ihm ein buch, welches er hätte haben wollen, nicht geliehen hätte? freilich habe ich darauf gesehen, dasz die bücher nicht ruiniert würden, habe auf zeitliche zurückgabe gedrängt. ich habe dem herrn oberhofprediger selbst bücher gezeigt, die durch nachlässigkeit meiner vorgänger zu maculatur worden waren, zb. den Catullus, Tibull. et Propert. ed. Gravii; Ciceronis Orationes ed. Gravii (ist für 8 gr. verkauft worden, die jetzt 20 thlr. gilt), Jul. Caesar ed. Ondendorp (diesen habe ich in drei stücken zerrissen gefunden), Lucianus ed. Hemsterh. (der erste teil hat ein ganzes jahr im coenacul gelegen und hat keinen herrn gehabt; zum glück war er doch nicht defect worden, obgleich entsetzlich beschmutzt). wo habe ich einem lehrer etwas verweigert? der conrect. Weiske hat auf 20 stück bücher beständig bei sich gehabt, so der tert. Charitius, so der prof. Lange, prof. Schmidt, der mathem. die anderen haben nichts begehrt. wie kann mir einfallen, den gebrauch der bibliothek zu verhindern, so lange ich bei vernunft bin? was nützte denn sonst die bibliothek? das kann ich aber nicht gestatten, dasz man solche kostbare werke, wie den Livius ed. Drakenb., Ovid. ed. Burm. als classenbücher jahr aus jahr ein mit in die lectionen schleppt, und sie behandelt, als wären es ausgaben ad Modum Minnelli. solche ausgaben müssen als hilfsmittel für die lehrer erhalten werden, und als ratgeber für die schüler bei dem privatfleisze, bei ausarbeitungen und dergleichen.

Für Ihren guten rat, an R. zu schreiben, danke ich Ihnen herzlich; ich muste ohnehin wegen anderer schulangelegenheiten an ihn schreiben, so liesz sich dieses gleich verbinden.

Ihren Gustav können Sie, wenn Sie ihn zum Pförtner wollen vorbereitet haben, nirgends besser unterbringen als bei dem R. Kühn in Groszenhayn. ich halte sehr viel auf diesen mann. die, welche aus seiner schule kamen, waren trefflich vorbereitet.

Die stätte soll in zwei jahren für Ihren Gustav gewis vorbereitet sein. lebe ich noch, so will ich beweisen, dasz ich ein freund seines vaters bin, und wenn Sie mir Ihr zutrauen schenken, ganz Ihre stelle vertreten, so wie ich von meiner frau versprechen kann, dasz sie seine pflegemutter sein wird.

Mit herzlicher betrübnis habe ich die nachricht von der kränklichkeit Ihrer frau gemahlin vernommen; es hatte mir nemlich herr Keller

schon davon geschrieben. meine frau wird ehestens ein brieflein an sie abgehen lassen; unterdessen läszt sie sich Ihnen beiderseits herzlichst empfehlen.

Mein weitläufiges schreiben entschuldigen Sie damit, dasz es wehe thut, sich ganz verkannt zu sehen, und auch von dem verkannt zu werden, bei dem man es für gar keine möglichkeit achtete, von dem, an welchem man nicht nur mit freundschaftlichem, sondern sogar mit kindlichem herzen hieng.

Ihr

ewig unveränderlicher freund

D. Ilgen.

Alte constitution seit mehr als 20 jahren.

classe I

2 Horatius	2 litt.-geschichte
2 Cic. philos.	1 gesch. d. philosophie
1 Vergil.	1 rethorik
3 griechisch	1 archäologie
2 hebräisch	2 mathemat. geographie
1 Nov. Test. gr.	2 mathematik
3 theologie	2 französisch
1 moral	3 corrigierstunden

29 lectionen, nemlich

sonntags 1	donnerstags 4
montags 4	freitags 5, im winter 1 deutsch
dienstags 6, im winter 1 deutsch	sonnabends 4
mittwochs 5	

29 lectionen, im winter 31.

Neue constitution seit dem 1 november 1808.

classe I

2 Horatius	2 französisch
2 Cic. philos.	2 theologie
2 Tacitus	2 astronomie oder physik
3 corrigierstunden	2 philosophie
4 griechisch	2 litt.-gesch. od. gesch. der philos.
2 hebräisch	1 archäologie

26 lectionen
2 encyklopädie bei den abiturienten
———
28 lectionen.

Die nichthebräer haben nur 24 lectionen, und diejenigen, welche so weit im französischen gekommen, dasz sie konnten von den öffentlichen lectionen dispensiert werden, wenn sie hebräisch lernen, 24 lectionen, wenn sie kein hebräisch lernen, nur 22 lectionen.

Alte constitution.

classe II

2 Cic. Oratt.	3 theologie
1 Livius	2 philosophie
1 Terentius	2 rethorik
3 Ovidius	2 mathematik
3 griechisch	1 archäologie
1 Nov. Test. Gr.	1 moral
2 französisch	3 corrigierstunden
2 hebräisch	

29 lectionen
2 im winter deutsche spr.
———
31 lectionen: nemlich

sonntags 1
montags 2
dienstags 7, im winter 1 deutsch
mittwochs 6
donnerstags 2
freitags 6, im winter 1 deutsch
sonnabends 5

29, im winter 31 lectionen.

Neue constitution.
classe II

2 Cic. Oratt.
2 Livius
2 Vergil
3 corrigierstunden
4 griechisch
2 hebräisch
2 französisch
2 deutsch
2 theologie
1 christl. moral
3 univers.-geschichte
2 theorie der dichtkunst
2 mechanik

29 lectionen.

Alte constitution.
classe III

2 Cic. Orat.
1 Livius
1 Terent.
3 Ovidius
3 griechisch
1 Nov. Test. Gr.
2 französisch
2 hebräisch
3 theologie
2 philosophie
2 rhetorik
2 mathematik
1 archäol.
3 corrigierstunden

28 lectionen
2 im winter deutsche spr.
30 lectionen, nemlich

sonntags 1
montags 2
dienstags 7, im winter 1 deutsch
mittwochs 5
donnerstags 2
freitags 6, im winter 1 deutsch
sonnabends 5

28, im winter 30 lectionen.

Neue constitution.
classe III

2 Cic. epist.
2 Ovid.
2 Terent.
3 corrigierstunden
4 griechisch
2 französisch
2 hebräisch
2 deutsch
2 theologie
1 christl. moral
2 universal-gesch.
2 theorie des stils
2 mathematik

29 lectionen.

Alte constitution seit anstellung der collaboratoren.
classe IV

2 chrestom. Cicer.
1 Livius
3 Ovidius
2 Sallustius
3 ordentl. corrigierstunden
2 auszerordentl. corrigierstunden
1 lat. prosodie
2 lat. grammatik
3 griechisch
1 Nov. Test. Gr.
3 theologie
2 französisch
2 mathematik
1 arithmetik
1 extemporalia
1 einleitung in die bibel
2 alte geographie

32 lectionen
7 bei den ober- und mittelgesellen
39 lectionen.

Neue constitution. classe IV

2 chrestom. Cic.	2 französisch
2 chrestom. poet.	2 deutsch
2 Iul. Caes.	2 theologie
1 lat. grammat.	1 moral
3 corrigierstunden	3 geschichte
2 auszerordentl. corrigierstunden	2 geographie
4 griechisch	2 arithmetik
1 griech. prosodie	1 declamation

32 lectionen
6 bei den ober- und mittelgesellen
38 lectionen.

Alte constitution seit anstellung der collaboratoren. classe V

2 chrestom. Cic.	1 extemporalia
2 select. histor.	3 griechisch
1 Ovid. ep. ex Pont.	1 Nov. Test. Gr.
2 Eutropius	2 mathematik
2 Cornelius	2 gemeine arithmetik
2 lat. gramm.	2 geographie
1 lat. prosodie	1 einleitung in die bibel
3 ordentl. corrigierstunden	3 theologie
2 auszerordentl. corrigierstunden	

32 lectionen
7 bei den ober- und mittelgesellen
39 lectionen überhaupt
2 bei einigen französisch
41 lectionen bei einigen.

Neue constitution. classe V

2 Cornel. Nep.	2 deutsch
2 hist. select.	2 theologie
2 chrest. poet.	1 moral
1 Eutropius	3 geschichte
2 lat. grammat.	2 geographie
1 lat. prosodie	2 arithmetik
3 ordentl. corrigierstunden	2 kopfrechnung
2 auszerordentl. corrigierstunden	1 declamation
4 griechisch	

34 lectionen
6 bei den ober- und mittelgesellen
40 lectionen überhaupt
2 bei einigen französisch
42 lectionen bei einigen.

Alte constitution
erholungsstunden im schulgarten.
summa 915 das jahr hindurch:

19 w. s. à 19 st. thut	361
33 w. w. à 12 st. thut	398
32 ausruhetage	64
18 festtage	18
21 freie mittwoche	42
erster und letzter hundstag . .	8
Burckhardt u. Martini	4
messferien	13
fastnacht	7
	summa 915

Neue constitution
erholungsstunden im schulgarten.
summa 994 das jahr hindurch:

19 w. s. à 22 st. thut	418
33 w. w. à 15 st. thut	496
24 selbstbestimmte tage . . .	48
ersten und letzten hundstag .	8
Burckhardt u. Martini	4
	13
fastnacht	7
	summa 994

Es sind demnach 79 erholungsstunden mehr nach der neuen constitution.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(45.)
DIE LATEINISCHE SCHULE ZU MEMMINGEN VON 1564—1592.
(schlusz.)

Achtes capitel.
Friedensstiftung.

So lagen denn die streitschriften samt dem gutachten der schulherren dem rat zur entscheidung vor. diese erfolgte aber erst zwei monate später. welche verhandlungen inzwischen gepflogen wurden, ist leider nicht überliefert; jedenfalls besaszen alle drei herren eine anzahl von gönnern, die dafür sorgten, dasz keinem zu wehe geschah. es wurde endlich beschlossen, dasz jedem in einem gesonderten schreiben der standpunkt gehörig klar gemacht und sie alle zur verträglichkeit unter einander ermahnt werden sollten. die drei 'Beschayde' sind vom 19 märz 1591 datiert.

'Jr werdt euch, M. Thobia Herrmanne', so beginnt der erste[85], 'zuberichten wissen, was jn der lat. schuol, jnn welcher jr der annderen classj fürgesetzt seind, für vnrichtigkaidten vnd zwischen M. Davide Lanngio, dem ludimoderatore, vnnd euch, jnnsonnderhaidt vnwillens sich eraygt, wann dann derenwegen widerwertige schrifften einem Ers. R. fürkommen vnd sich auss denselbigen allso beschaffen findet, das sy zu der lat. sch. schmelerung vnd vndergang gewisslich (da sy nit abgeschafft) raychen wurden, so hat ein E. R. mitt hohem befrembden vnnd gar grossem misfallen vernommen, das jr mit angebung etlicher teutschen argumenten das angezünte

[85] lit. O, zwei in einander geheftete bogen; erste und letzte seite unbeschrieben.

feuer, das vil billicher hete sollen getämmet vnd geleschet werden, noch weiter vffgeblaasen vnd geschüret haben'. alle seine 'vermainte fürwändungen' seien 'instanti negotio alienae' und 'aggrauieren vnd scherpffen sie ewer ybel bedacht fürnemmen'. er hätte, nachdem die sachen in des rats hände gelegt gewesen, 'weder vor noch nach eines E. R. aussspruch' daran rühren, noch viel weniger sich 'das praeiudicium arrogieren' dürfen und ermessen müssen, dasz die argumente, wenn sie auch L. nicht auf den katheder gelegt worden wären, doch ihm zu gesicht kommen musten, weil seine kostgänger sie heimbrachten. 'Zu dem sie allso beschaffen, das herr M. D. L. wann er schon noch ein schuoljung vnd nit summus praeceptor wer, vff sich versteen vnnd ziehen miessen, vnnd er nit zuuerdenckhen, dasz er dieselbige zu seiner infamia verstannden, angezogen, vnd zu mehrung des vorhin geschöpften vnwillens vffgenommen hat, dann es ja nit zu lob vnd ehren dienet, wann einer der mühe vnd arbayt, so er jn seinem ambt anwenden muoss, ganntz vnd gar yberdrüssig, wann sich einer höcher gedunckht, denn das man jm ein schuol ambt vfflege, vnnd er sich darfür helt, er seye zu grösseren vnnd wichtigeren sachen taugenlich, wann einer darumb von der schuol, die zu grund geen will, stellt, damit der vnfahl jme nit zugerechnet werde, vnnd wie hönisch lauttet diss, das jr jn diessen wiesten lärmen nit lachen könden' usw. 'Derhalben zu ernstlichem einsehen einem E. R. vrsach genug geben, werend auch schuldig, gegen M. D. L. ein abbittung zethun'. man versehe sich zu ihm, dasz er gegen L. mit 'ohne das schuldiger demuot, reuerentz, gehorsam, beschaydenhaidt vnnd fridlichem wesen' sich verhalte, auf dasz derselbe seine reue sehe und der rat spüren könne, 'jr den vnwillenn, der zwischen ambtsschuolverwandten hochschädlich vnd vnträglich, genntzlich abgelegt vnd jr euch Gottes ehr, der jungen wolffahrt vnnd das gemain hayl bey der schuol zufürdern mit möglichen fleis vnd guoten willen mehr dann eweren bösen affecten zu jndulgieren lassen angelegen sein'. der rat könne nicht jedem die stelle geben, die er wünsche, sondern wer zum jugendunterricht tauglich sei, 'der soll sein pfund mit christlichem eiffer vnd fleiss anlegen'.

Daneben wird H. wiederholt eingeschärft, beim strafen masz zu halten; bei widersetzlichkeit solle er sich zuerst an den vorstand wenden und erst, wenn 'derselbige nit gebürliches einsehen hett', anzeige bei den visitatoren machen. daran schlieszt sich die drohung 'da jn dem einen oder anderen punkten oder nottwendigem fleiss betreffend einem E. R. das widerspil verner fürkommen, wurdent jr eines E. R. hohen ernsts vnnd vngnad gewärttig sein miessen'.

Dem David Wissmüller[86] wird 'nochmalen, wie auch anndern der kierchen vnnd lateinischen schuoldienern costgännger allten herkommen nach zuhallten frey gestellet', dabei aber 'mit höchstem

---

[86] lit. P, zwei in einander gelegte bogen, aber nur der innere beschrieben. der eingang ist fast gleichlautend mit dem vorigen schreiben.

ernst' eingeschärft 'vff keinerlay vnrechtmessige weise' solche an sich zu ziehen 'oder einem annderen abpracticieren', oder Langs kost und disciplin herabzusetzen. seinen eignen kostgängern aber solle er es untersagen, die des Lang 'zu vexieren vnd zu stumpffieren', und ja nicht 'mit eröffnung deren sachen, die sie nit anganngen, darzuo vrsach vnd anlass geben'. wenn es übrigens auch löblich sei, dasz er dieselben gut verpflege, so solle er doch bedenken, dasz 'dem nit genuog, sonnder jr maistes heyl darauff steet, das sy zu der gottseeligkaidt, guten siten vnnd zu fleissigem lernen angehallten werden'. gegen alle schüler, 'an welchem ort sie auch der cost vnd wohnung sich gebrauchen', solle er gleichmäszig verfahren.

Gerügt wird, dasz er in und auszer der schule geschäfte treibe, die nicht seines berufes seien[67], und dasz er die körperliche züchtigung übertreibe. es folgt dann die nemliche weisung wie bei Hermann, sich mit Lang zu vertragen 'das jr allen vnwillen gegen M. L. auss ewerm hertzen vnd gemüeth raumen vnnd euch widerumb mit gutem willen zu jm naygen, jn erwegung, das der vnwill groll vnnd zorn zwischen denen, so jn keiner ambstpflicht mit einanndern verbunden, jn Gottes wort (wie jr selber anndere lehren) hoch verbotten vnnd zwischen euch schuolverwanndten desto schedlicher ist, das . . . der schuol einen bösen ruoff vnd namen macht'.

'Vnnd ist die schuol arbayt one das allso beschaffen, das ein jeder dauon begert liberiert zu werden, wann dann die personen, so einer schuol sambtlich fürsteen sollen, jn vnainigkaidt mit einannderen gerathen, wirt der verdruss erst recht zwifach, vnnd haist dann, wie das gemain sprüchwortt lauttet, mit vnwilligen hunden ist nit gut hasen fahen'. auch seien es erfahrungsgemäsz die schüler, die am meisten darunter leiden, 'mit rauchen wortten angeschlappert oder sonnst desto härter tractiert werden' und so die lust am studieren verlieren. dem allem solle W. entgegenarbeiten 'vmb göttlichen beruoffs vnd vmb der gaaben willen, die euch darzu verliehen vnd sich vil weitter nit erstrecken'. er solle namentlich auch gegen Lang, wenn derselbe ihn amtlich anspreche, mit gebührender bescheidenheit sich benehmen. 'Dann da einem E. R. das widerspil von euch fürkomen sollte, wurden jr einen sollichen bescheyd vnd abfertigung bekommen, der euch zu schwer fallen wurde'.

Man sieht aus beiden bescheiden, wie es dem rat hauptsächlich darauf ankam, den frieden wiederherzustellen und die autorität des vorstandes zu wahren; wird ja doch ein verschulden desselben keinem der beiden adressaten zugestanden.

Um so weniger wird er in dem ihm zugestellten schreiben[68] geschont. mit befremden, heiszt es, habe der rat von den 'allerhannd vnrichtigkayt vnnd vnwillen' zwischen ihm und seinen collaboratoren

---

[67] vgl. 3s capitel.
[68] lit. Q, 7 seiten auf zwei in einander liegenden bogen. es rührt von einer ganz andern hand als die beiden andern.

vernommen; derselbe versehe sich, dasz L. die folgenden mahnungen 'nit weniger alls was zuuor in schuolpflegen gehanndlet' in dem sinne auffasse, wie er selbst in seiner beschwerdeschrift es ausgesprochen, nemlich 'zuo bemellter schuol auffnemmen vnnd wolfhart (sic) vnnd zuo befürderung ewers hayls vnnd ruhms gemaint'.

'Annfengklicht habt jr euch selber vergebenlich eingebilldet, alls sollten jr aines vnfleisses quoad institutionem discipulorum verdächdig vnnd schuldig gemacht vnnd desswegen . . . nit mehr wie zuuor jnn gunsten seyn . . . vnnd . . . das vrlaub wider beschechen güettlich abmahnen zuobegehren bewegen lassen'. bezüglich des fleiszes seien aber nie klagen eingelaufen, derselbe im gegenteil 'jederzeit bissheer berühmt vnnd commendirt worden'; nur das mechanische einbläuen der praecepta dialectices und rhetorices[89] sollte er unterlassen. aber dem verdrusz, welchen die sorgen des berufs und die unbotmäszigkeit der jugend mit sich bringen, 'sollten jr ex scriptis philosophicis vnnd theologicis für euch selbst wissen enntgegenzuosetzen die hoche nottwendigkayt, ehr, preiss vnnd herrlichait ewers ambts vor Gott vnnd vor der welt'. er solle bedenken, dasz 'kein vocation oder ampt' ohne mühe und verdrusz sei 'vnnd jr noch in tam florente aetate vnnd guotter starckher leibs constitution, darzuo aller schuolsachen jnn einem sollchen vsu vnnd exercitatione, das es euch kein mühe, sonnder ein frewd, lust vnnd kurtzweil sein sollte, da auch vnfleisses halber ettwas fürkommen were sollten jr vilmehr dennselben zuo verbessern, denn ewers ordennlichen beruoffs zuoentschütten gesinnet sein'.

'Das jr euch zum anndern berühmen vnnd hochbezeugen, jr die disciplinam . . . euch lassen angelegen sein, kompt eim E. R. das widerspil . . . für'. jetzt wird ihm sein sündenregister vorgehalten, wie er seinen fremden kostknaben alles habe hingehen lassen und die klagen seiner collaboratoren in den wind geschlagen habe. und trotz mündlicher und schriftlicher ermahnungen seitens der schulherren 'habt jr es dahin nit vermerkht, das das medium inter indulgentiam et saeuitiam, das ist das mittel zwischen lindigkayt vnnd grewlichait, gesucht, sonnder dahin deutten wöllen, alls ob man ewere collaboratores jn saeuitia sterckhen vnnd darjnnen patrociniren wölle'. indem er sich nun mit diesen herumstreite, entstehe der argwohn, als glaube man dem einen mehr als dem andern. des rats meinung sei, man solle die mittelstrasze einschlagen und die 'Extrema (auf wellcher einem so wol alls dem anndern der jugenndt verderben vnd der schuol vnderganng, doch mehr by disen zeitten, sitten vnnd arten der jugenndt auff der lindigkayt steht) verhiettet werden'. L. wird jetzt ernstlich angewiesen, 'die junger alle zuogleich jnn ernnstlicher zucht vnnd straff' zu halten 'dergestallten . . . das sy solliche nit nur vonn euch, sonnder

[89] vgl. 3s capitel.

auch vonn eweren collab. gedulltig annemmen, denselbigen nit wehret oder einredet, wann sy zuo züchtigen vrsach haben, vnnd bey der gebüerenden mass bleiben'. sollte einer dieses überschreiten, so dürfe er ihn nicht vor den knaben ('die es pflegen zuo missbrauchen'), sondern unter vier augen zur rede stellen oder bei den visitatoren verklagen.

Drittens wird bezüglich der zwistigkeiten mit Wissmüller das nemliche L. 'ernnstl. aufferlegt', was oben W. anbefohlen wurde. 'wann diss alles steiff vnnd richtig gehallten wüerdt', werde 'der vnrichtigkayt schon abgeholffen sein'. es müsse eben, so sehr es erwünscht wäre, die kostgänger 'wurden an das ort gethon, das vmb gelegenhait vnnd weitte darzuo verordnet', doch den eltern frei gestellt werden, wem sie ihre kinder anvertrauen wollten, 'jnn betrachtung die gaben frembder leutten kinder zuo ziechen vngleich, der ein zuo dem, der ain zuo dem anndern naygung hat vnnd derjhenig sein geniessen soll, der sy am besten tractiert vnnd versorgt'. auffallend mild ist mit diesen worten auf seine habsucht hingedeutet.

Viertens findet man die beschwerde Langs ungerechtfertigt, dasz er für alle fehler und mängel verantwortlich gemacht werde; er hätte damit 'die schuolherren vnnd visitatorum verschonen' sollen; denn die acten ergäben, dasz man den andern lehrern 'jre fehl vnnd mängell niemalen vnnder denn banncкh geschoben' habe.

Dasz L. den visitatoren vorwerfe, sie hätten mangelhaft vorgebildete schüler in seine classe vorrücken lassen, sei unbegründet, wie aus den schulacten der letzten jahre hervorgehe. es sei etlichemal den schülern selbst vorgehalten worden, wer nicht 'den cursum studiorum jnn seiner class absoluirt vnnd sollchs yberfleissig genuog', solle sich ja keine hoffnung machen aufzusteigen. und a. 89 hätten die visitatoren 'auch vndannckh bey ettlichen knaben, die sy noch zuonennen wissen, verdient, da sy nit promouirt worden'. seine collegen seien gleichfalls zu möglichstem fleisz angehalten worden. zudem habe man ihm nie einen schüler 'auffgetrungen' 'vnnd da jr euch letztlich vonn dem examine anno 90 jnn Dr. Thobiae H. class absentiert, seidt jr durch denn pastorem zuoerscheinen vnnd auff die recitierende knaben achtung zuogeben berüefft worden[90], damit jr euch nit der progression halber zuobeklagen hättet'. dafür, dasz die schüler schwachbegabt seien, könnten die visitatoren nichts und man habe doch deshalb 'primam classem nit könnden öde stehn lassen. demnach mit diser auflag die Vis. nit beschwerdt vnnd die schmelerung der schuol auff sy nit sollte getrechen[91] werden'.

Auch das wird L. übel vermerkt, dasz er die visitatoren der zweideutigkeit beschuldigte, als hätten sie ihm versprochen die untersuchung betreffs der schlechten kost zu verheimlichen und

[90] vgl. anm. 82.
[91] trechen = ziehen. vgl. Schmeller-Frommann I s. 642.

nachher doch den schulherren davon kenntnis gegeben. 'das fleusst auch heer, wie annders mehr, so jr jnn ewern grauaminibus eingebracht, auss eweren aygnen einbilldungen vnnd argwöhnen'. durch die bei ihm ausgetretenen kostgänger sei die sache ruchbar geworden und jenen zu ohren gekommen, worauf sie bericht von den visitatoren eingefordert hätten. 'Vnnd wie hierauff den schuolherren wol gebüert euch zuozuosprechen, allss sollten jr dasselbig mit mehrerem dannck vnnd gehorsam angenommen haben, dann sich auss ewerm anziehen bey disem vnnd anndern puncten befinden will'.

Fünftens kommt es dem rat 'mehr dann frembd für', dasz L. in seinem unwillen seinen präceptoren nicht einmal mehr ein wort gönnt und wohl auch gegen andere leute sich steif zeige, 'die sich pflicht halber der schuolen anzuonemmen haben vnnd darinnen guotte ordnung vnnd conuenientem disciplinam das ist gebüerende zucht gern hüllfen anrichten'. man erwartet, 'jr werden alls ein nit allain jnn philosophia, sonnder auch jnn theologia gestudierter vnnd versierter mann auff vor beschechen der schuolherren vnnd jetzig ains E. R. zum besten gemeintes zuosprechen ewern gefassten vnwillen, ob jr schon jnn ettlichen stückhen darzuo verursacht worden nit höher achten dann die gebotte dess Allmächtigen, der die verzeihung vnnd hinlegung wol grösserer offensionum vnnd belaydigungen forderet, dann seine ehren, die jnn fleissiger vnnderweisung vnnd aufferziehung der jugendt gefürdert wüerdt, dann das gemeine hayl, so auss den schuolen alls aus denn brunnenadern quillet, dann die priuatj wollffbart der jungen, bey denen jr noch grossen nutz schaffen könnden, dann ewer aygen gewissen vnnd desselbigen ruhe vnnd frid, sonnder vmb angeregter vrsachen willen, die jr selber auss den gaaben so euch Gott verlichen, tieffer nachzuodennckhen wissen, genntzlich schwinden vnnd fallen lassen'. ein gedeihen der schule sei nicht zu erwarten 'mit sollchen persohnen, deren hertzen vnnd gemietter nit zuosamen sechen vnnd ballten'; gegenwärtig aber wisse der rat keine anderen hierzu aufzustellen, 'wollte auch nit gern jemand der jrigen verstossen vnnd sich mit ausslenndischen beladen'; es fehle ja auch den jetzigen lehrkräften 'an kainer geschickhlichait, sonnder allain am guotten willen, lust vnnd ainigkajt'. 'So seidt jr auch ein mentsch (sic) sowol alls ewere collaboratores vnnd möcht an eweren ort auch nit alles eeben vnnd rain sein'. man habe übrigens den beiden wegen seiner beschwerden einen ernstlichen verweis erteilt und sie hätten versprochen, 'wann jr jnen sonnderlich gegen frächen vnd widerspennstigen jungen die hannd bietten, alle schuldige reuerentz vnnd gehorsam zuoerzaygen'.

Es sei also für ihn kein grund vorhanden, die vorstandschaft niederzulegen; er wolle nur 'genaygt hertz, willen vnnd lust darzuo schöpfen vnd gewinnen' und sie 'gleichsam vff ein newes' aufnehmen, worin ihm die schulherren 'mit ernnstlichem obhallten, die visitatores mit fleissiger vnnd stättiger, doch ewer autoritet vn-

abbrüchiger visitation vnnd ain E. R., da sy zuo schwach weren, die hand bietten, vnnd der Guettig Gott sein gnädiges gedeihen geben würdt'.

Ernster und eindringlicher, aber auch herzlicher und wohlmeinender ist wohl selten einem mann in solcher stellung zugesprochen worden. wie er es aufgenommen, ist uns nicht überliefert. eine zeitlang mögen die mahnungen bei ihm und seinen amtsgenossen gewirkt haben; aber die gegenseitige erbitterung war bereits zu tief eingewurzelt, als dasz der notdürftig hergestellte friede hätte von längerem bestand sein können. wir erfahren zwar nichts mehr von mishelligkeiten, aber wenn alles so glatt abgegangen wäre, hätte nicht Herrmann am 28 aug. 1592[92] bei der bewerbung um die durch den tod des geistlichen Cunilaeus (Kienlien) erledigte pfarrstelle u. a. einfliesзen lassen, er habe in den acht jahren seines dienstes 'vil vnlust vnd verdruss' gehabt. auch David Lang war, wie sein bruder dem rat versichert, 'vnmunder, trawrig vnd schwarmüttig' geworden[93], weshalb er sich um die gleiche stelle bemühte. ihm ward sie zu teil; Herrmann dagegen an seiner statt probeweise an die spitze der schule gesetzt. wie es aber auch diesem nicht gelang, die disciplin aufrecht zu erhalten und die zufriedenheit seiner vorgesetzten zu erringen, darüber behalte ich mir späteren bericht vor.

Anhang.

A.

Obligation Jacob Schützen denn 8 februarij Anno 1563.

(schubl. 393 fasc. 3, ein bogen, 53 cent. lang, 38 breit.)

Ich Jacob Schütz, Caspar Schützen Burger zuo Memingen, elicher sone, bekenn offenntlich, für mich, vnnd all mein erben, vnnd thun kunth allermenigklich mit dem brieff. also mich dann die Ernuesten &c. der statt M. vff mein vnnderthenig bith, zu ainem stipendiaten angenommen, auch nit allain alhie zuo M. jn jrem stipendio[94] etlich jar lanng erhalten, sonnder mich auch jetzo ad maiora studia gen Tübingen zutziechen, vnnd daselbst zuunderhalten, günstlich promouiert, vnnd verordnet, so hab ich mich demnach, in betrachtung, mir bewisner, vnnd erzaigter gnaden, vnnd guotthaat, die ich mich zuowidergelten schuldig erkhenn, mit freyen guothen willen, wolbedachtenn synn vnnd muoth, vnd sonnderlich mit rath, gunst, wissen, vnnd willen, obuermeltes meins freundtlichen lieben vatters, als meins hier zuo erkiessenen vogtes, hiemit wissentlich in crafft diss brieffes. gegen vermelten burgermayster vnnd rath der statt M. vnnd jren nachkhomben, verpflicht, verschriben, vnnd verbunden. — Namblich das ich mich aines erbern rechtthüenden vnnd beschaydnen lebens, vnnd wesens hallten, vnnd mein höchsten vnnd besten fleiss

---

[92] schubl. 398 fasc. 5.
[93] blätter f. d. bayer. gymnw. a. o. s. 221.
[94] vgl. jahrb. 1880 s. 278 f.

thun, vnnd ankeren welle Theologiam vnnd die haylige geschrifft, solanng es gemelten herrn B. & R. gefallen, vnnd fuogclich sein würdet, zustudieren, der mit höchstem vleysse obligen, vnnd sonnst ohne derselben B. & R., sonnder vergunsten vnnd bewilligen, weder der Poeterei, Oratoria, Medicinae, oder Juris prudentiae, aller (oder?) einicher anndern facultet nit anhangen, auch bedachten B. & R. zu M., in allen zimblichen sachen gehorsam vnnd gefelgig (sic!), vnnd mein lebennlang wider gemeine statt M., mit nichten sein, noch thun, sunder derselbigen statt nutz vnnd fromben fürdern, schaden wennden, vnnd warnnen, vnnd jnen, alda jren kierchen vor menigclichem so sy mich zur lehr vnnd predigen, auch der kierchen Christi zudienen, allda zu ainem anndern Gott wolgefälligenn ampt, vnnd diennst, geschickht, vnnd taugenlich sein, achten vnnd erkennen wurden, vmb ein erbern zimliche vnnd gebürende belohnung, wie ain jeder arbaither wohl werdt ist, dienen vnd wartten, vnnd sobald sy mich desshalben, anhaimische erfordern, ohne alle widerred, vnaussbleibenlich gehorsamblich erscheinen, vnnd obgeherrtter massen in jren beuelchen trewlich erzaigen solle. — So ich aber in meiner lehrnung seümig, lass, treg, hinlässig, oder ains leichtferttigen, vnnd sträfflichen lebens, dess doch nit sein, vnnd mich Gott der Allmechtig dauor behüetten well, ertzaigen, oder sonnst ermelten B. & R. nit mehr gefellig sein wurd, mich lennger in jrer vnnderhaltung studieren zulassen, so haben dieselben, B. & R. allwegen, freye wal vnnd volkumne macht, mir dise vnnderhaltung, von stundan, abtzubrechen, vnnd abtzukünden, vnnd soll auch alssdann ich die sach, ohne alle widerred, bey sollichem abkünden beleyben lassenn. Vnnd die gemelte B. & R. zu M., vnnd jre nachkomben, darumb noch desshalb ferner nit mehr annlangen, vmbtreyben, noch bekümbern, mit kainen gerichten, noch sachen, weder gaistlichen noch weltlichen, noch ohne gericht, vnnd gar in kain weyss noch weg, alles vff recht redlich getrewlich vnnd vngeuarlich. Vnnd ich obgenantter Caspar Schütz, bekenn auch jnnsonnder an disem brieff, das obuermelter Jac. Sch., mein lieber sone, diss obligieren, verbinden, vnnd verpflichten, mit meinem, als seines hiertzue erkiesten vogtes guthem vorrath wissen vnnd bewilligen gethan hatt. Ich gehell (?) vnnd bewillige hiemit auch von seinen wegen darein, souil meinthalb hiertzuo jmmer nodt, pillich vnnd recht ist, vnnd dess zu warem vrkhundt, so hab ich, obgedachter J. Sch., dergleichen auch mit jme jch vermelten sein vatter, vnnd vogt, zu besagung meins vogtsamen gunsts seinthalb hiertzuo gegeben, beed mit ainhelligem Vleyss erpethen. den Ersamen & Weysen, Ludwigen Lehlin, der zeytt stattammann zuo M., das er sein aigen jnnsigl (doch jme vnnd seinen erben in allweg ohne schaden) offennlich hiefür getruckht hatt. dess sind gezeugen, die Erbern hanss Seber vnd Hanns Sunda burgere zu M., der geben ist auff den achtennden (sic!) tag februarj, nach Christi vnsers lieben Herren vnnd Sälligmachers gepurt getzalt, Tausent, Fünffhundert Sächtzig vnnd Drew jar.

B.

Ordnung vnd Beuelch der Stipendiaten vff der Vniuersitet, wie sy sich halten sollen. Welches den yetzigen zugeschriben worden, auch hinfüro gegen allen andern also gehalten werden soll.

1580. (schubl. 393 fasc. 1, 1 foliobogen, 2 seiten beschrieben.)

Wir Bürgermeister vnd Rath der Statt M. empietten vnsern Stipendiaten Balthasar Holtzwarthen vnd Thobias Herman[95], derzeit zu Thybingen wonhafft vnsern gruss zuuor vnd hiemitt zuuernemmen, das jer zweiffels ohne, noch jnn frischer gedächtnuss haben mit was massen, vnnd beuelch jr verschienen jhars, vonn vnns jnn vnterhaltung als Stipendiaten ahngenommen, vnnd zuo den Studijs bey der Vniversitet Tüebingen abgefertiget worden, namlich dz sich ewer jharliche zeerung vber die 70 oder 80 fl. nit erstrecken, dieselbige allein zuo vnvermeidlicher notturfft ahnlegen, vnnd jr eweren studijs mit bestem fleiss abwarten. dozuo eines gottseeligen erbaren vnnd eingezogenen wandels befleissen sollen. Jn massen allen Studiosis woll ahnstehendig, sonnderlich vonn deenen erfordert wirt, die vonn der kirchen guott vnnd zuo derselbigen dienst erhalten werden. Wiewoll wir vnns nun keinen zweiffel machen, auch bissher annders vonn euch nit berichtet worden, jr diesem vnserem beuelch gehorsamlich nachgesetzet, haben wir doch deenselben euch mit mehrerer specification zuoerneweren, vmb so viell desto mehr mit vmbgehen sollen, das ewer Collega Dauid Bertelin[96], vnsers beuelchs vnnd seiner pflicht vergessen, ahnfangs jnn vnmässige zeerung, nachwendigs (wie gemeynlich folgeet) jnn versaumnuss seiner studien, darueber jnn des allmächtigen straffee, die jr selber ahnn jm gesechen vnnd euch ein ernstliche warnung sein solle, gerhatten, vnnd jetzunder vonn vnns Seines Stipendij als ein vngehorsamer, vndanckbarer vnnd vntuechtiger beraubet worden. sollichem bey euch vnnd annderen, so kuenfftiger zeitt vnserer vnterhaltung sich gebrauchen möchten, zuo furkommen, jst nochmahln vnser ernstlicher beuelch, das jr bey ewer aussgeschöpfften vnnd benandter zerung der 80 fl., so vnns nach gelegenheit der zeitten vnnd Leuffen, zuo mindern oder zuo mehren stehet, nit allein stracks beleybendt, sonnder auch, ein guott zeucknuss der gesparigkeit vnnd des fleisses, doheer auch ein guotten willen, bey vnns zuoerlangen, mit einem wienigern ausszuokommen, ahn euch nichts erwinden lassen.

(auszen am rand:) Jm contubernio ewer habitation vnnd tisch haben vnnd euch desselben legibus vnnd statutis gemass halten sollen.

(im text weiter:) Dann ewers auss gebens, alle vnnd jede quartal, ein auffrichtige rechnung, neben einem exercitio styli, so

[95] beider revers ('obligation') vom 24 april 1579 in derselben schubl. fasc. 4.

[96] sein revers d. d. 29 apr. 1577; auf eine eingabe vom 12 mai 82 erhält er 15 fl.

jeder suo Marte gemacht, vnseren verordneten schuolherren zuoschickhen.

Vnnd ob euch woll erlaubt, lectiones aspirantium et complentium ad gradus zuobesuochen, jedoch ohne vnser ausstruockte bewilligung, vnter die zale deren so secundam lauream begeren, euch nit schreyben lasseen, sonndern da ewer einer gradum Magisterij ahnzuonehmen begierig were, ein quartal zuovor auff das wenigest, solliches ahnn vnns oder die schulherren bittlich gelangen lasse, vnnd darüeber lautteren beschaids erwarte.

Wenn wir ob sollicher furgenommner ordnung, auss obgesetzten, vnnd anderen vrsachen, steiffzuohalten vnnd darvon zuoweichen nit gesinnet, so wollen wir vnns zuo euch gentzlich getrösten, jr werdent, zuo furderung der ehren gottees, ewer wolfart vnnd der kierchen erbawung, auch bey vermeydung gottlicher vnnd vnserer straff derselben gehorsamlich nachseetzen vnnd geloben. Damit Gott beuolchen &c. den 11. Maij Anno 80.

NÜRNBERG. REICHENHART.

64.

KUNSTGRIFFE DES PÄDAGOGISCHEN HANDWERKS.

Motto: 'das lehren wird immer eine freie kunst bleiben.'
Hermann Schiller.

Das als motto gewählte wahrwort einer neueren pädagogischen autorität legt nahe, ein bekenntnis unseres Schiller mit bezüglicher anpassung auch für die lehrpraxis in anspruch zu nehmen, lautend: 'ich erfahre täglich, wie wenig der poet durch allgemeine reine begriffe bei der ausübung[1] gefördert wird, und wäre in dieser stimmung zuweilen unphilosophisch genug, alles, was ich selbst und andere von der elementarästhetik wissen, für einen einzigen empirischen vorteil, für einen kunstgriff des handwerks hinzugeben.' — Gewis wird ja, was wirklich als ein solcher 'vorteil' und 'kunstgriff' die probe halten soll, sich hinterher auch vor der theorie auszuweisen im stande sein; nur dasz es eben zunächst nicht der theoretiker, sondern der ingeniose praktiker war, der darauf zuerst geführt wurde. ist es nun die not, die erfinderisch macht, so darf sich der schreiber des nachstehenden, indem er hier für den lateinischen elementarunterricht einige derartige vorteile, wie er sie erprobt, seinen 'kunstgenossen' empfiehlt, insofern einigen autoritätsanspruches getrösten, als er in seiner ehemaligen eigenschaft zugleich als vorsteher eines privatprorealgymnasiums, wie als einziger lehrer des latein für die

---

[1] gilt ihm dasselbe auch für 'das beurteilen' poetischer werke.

stufen sexta bis tertia länger als ein decennium mit bestem erfolg, bis er vor dem berechtigungswesen die segel streichen muste, den wettbewerb eines staatlichen gymnasiums bestanden, trotzdem er bei beschränkterer stundenzahl (6 stunden die woche) je zwei nicht zu starke abteilungen zugleich zu bewältigen hatte: und sah er sich so genötigt, aufs äuszerste auf jeden methodischen vorteil bedacht zu sein. auf grund der so gemachten probe darf sich der verfasser denn auch aufs neue hier zu seiner these 13 adversus scholasticos (zum falle Deecke, Mainz bei Diemer, s. 24) bekennen: 'kein lehrgegenstand darf heute auf mehr unterrichtsstunden als eine für den tag angesetzt werden.'[2]

Der schreiber ist sich nun allerdings recht wohl der gefahr bewust, welche jeder läuft, der mit derartiger mitteilung von 'handwerksvorteilen' sich an die öffentlichkeit wagt, eben als Eulenspiegel zu erscheinen, der die schneiderzunft zusammenberuft, sie zu lehren, beim nähen einen knopf in den faden zu machen. wer wie der verfasser, durch die not des lebens gezwungen, fast alle kraft und zeit der ausübung des handwerks zu widmen genötigt ist und nur spärlich noch ein ruhiges stündlein findet, sich über sein eignes, geschweige fremdes thun rechenschaft zu geben, wie sollte dem bei der litterarischen überproduction gerade auch auf pädagogischem gebiet nicht gar leicht die und jene kundgebung entgehen, durch die füglich seine arbeit als überflüssig erscheinen könnte? doch getröstet sich der verfasser in dieser hinsicht um deswillen eines bessern, als er einmal in dem gröszeren lehrercomplex, in den er sich seit längeren jahren hineingestellt sieht, vorerst mit seiner weise noch vielfach allein steht, zum andern mit dem, was er hier bringt, zum guten teil in ausdrücklichen widerspruch zu aufstellungen eines werkes tritt, das füglich als 'der niederschlag der litterarischen entwicklung' der pädagogik bis heute gelten darf, das 'handbuch der praktischen pädagogik für höhere lehranstalten' von dr. Hermann Schiller.

Ich beginne mit einem durchgreifenden vorschlag, für den ich mich freue den sichern untergrund in folgendem satze des Schillerschen handbuchs gelegt zu sehen. Schiller sagt s. 362: 'auf richtiges lesen musz von anfang die gröste aufmerksamkeit gerichtet werden. und da es sich hier um fremde worte handelt und um wortverbindungen zu gedanken, welche dem schüler völlig fremd gegenüberstehen, so darf ihm noch weniger als in seiner muttersprache zugemutet werden, sätze, deren inhalt er nicht kennt, zu lesen. denn ein gut teil des gedankenlosen lesens, das sich an den höheren schulen auch in der muttersprache zeigt, rührt von der gewöhnung her, unverstandenes in den fremden sprachen lesen zu

[2] der verfasser musz um so mehr auf dieser forderung bestehen, als er darin auf die dauer den einzig wirksamen schutz gegen das moderne sturmlaufen wider das griechische, damit wider unsere humanistische bildung selbst erkennt.



lassen. eine solche forderung widerspricht in so unglaublicher weise den elementen der pädagogik, dasz man nicht genug staunen kann, wenn täglich dem quartaner oder tertianer zugemutet wird, einen ihm nur rätsel bietenden satz aus Cornelius Nepos oder Caesar sinngemäsz zu lesen. logisch richtig kann der schüler doch nur lesen, wenn er den gedankengang des satzes versteht.' — In der that musz es als der reine zeitverlust erscheinen, sobald nur erst der schüler das mechanische lesen der lateinischen schrift, was ja schon in den elementarclassen an deutschen texten geübt worden, ebenso der griechischen bewältigt hat, wenn, wie es bisher allgemein brauch, vor übersetzen eines satzes derselbe nach seinem lateinischen oder griechischen wortlaut von dem schüler laut vorgelesen wird. offenbar soll damit eine erleichterung für das verständnis erzielt werden, würde es auch, dürfte der schüler, oder wenn, behauptete der knabengeist dazu so viel ruhige besonnenheit, nach jedem gelesenen worte die erforderliche pause machen, um sich über bedeutung und rection rechenschaft geben zu können. dermalen liest der schüler ohne solches weiter und ist in der regel am schlusse seines verlesenen satzes um keinen deut klüger, als er am anfange war, d. h. die zeit war verloren. so führt denn Schiller fort: 'also überall hört der schüler zuerst den satz von dem lehrer richtig lesen.' mit verlaub, das ist zu viel erschlossen. einstweilen ist nur die geschilderte weise gerichtet. was das an die stelle zu setzende richtigere, möchte doch noch der prüfung bedürfen. in doppelter richtung müssen wir dem hier von Schiller empfohlenen modus widersprechen. einmal wird in der regel hier derselbe zeitverlust zu beklagen sein. mag der lehrer noch so sinngemäsz vorlesen, in den wenigsten fällen wird daraus auch wirklich die masse der schüler den erhofften gewinn ziehen. denn wenn auch die richtige betonung ein wesentliches moment für das verständnis der hörer bedeutet, so reicht es doch nicht aus, wenn wortbedeutung und grammatische rection nicht zuvor erkannt sind. zum andern wird der schüler durch diesen modus um eine sehr anregende eigne leistung, der lehrer um ein wertvolles kriterium für das verständnis seiner schüler betrogen, wenn er diese richtige betonung jedesmal vorweg nimmt. hat der schüler zuvor durch prüfung der wortbedeutung, sowie der rection sich in den besitz des verständnisses gesetzt, dann ist es für ihn der gipfel des genusses nach übertragung erst in wortgetreues, dann in gutes deutsch, nun noch einmal durch sinngemäszes lautes vorlesen des fremdsprachlichen textes sich als meister der situation zu erweisen; und nur wenn jetzt noch verstösze vorkommen, wird zunächst die mitschülerschaft, eventuell der lehrer die betreffende stelle in richtigerer weise zu gehör bringen. hat der lehrer dies schon zuvor gethan, so hat er damit seinen unterricht eines besondern reizes beraubt, wie nicht selten ein schüler jene gehörte richtige betonung auch ohne volles verständnis einfach mechanisch nachahmen wird.

Der modus, welchen ich meinerseits durch erfahrung als den

allein zutreffenden erkennen musz, ist folgender: lasse man den schüler satzkolon für satzkolon in construierender wortfolge laut vorlesen. indem dies geschieht, vollzieht sich ja bereits implicite jene oben geforderte prüfung des sinnes, und ist der lehrer sofort im stande einem weitern abirren vom richtigen sinne rechtzeitig vorzubeugen. dasz letzteres methodisch, in heuristischer weise stattfinden musz, versteht sich von selbst. zur verdeutlichung setzen wir den ersten satz aus Nepos' Miltiades her, wie wir denselben von dem schüler vorgelesen sehen wollen — nach dem jeweiligen satzabschnitt folgt die wortgetreue übertragung ins deutsche; die in gutes deutsch erst nach erledigung des ganzen satzes —: 1) cum Miltiades, filius Cimonis, Atheniensis, floreret maxime unus omnium et antiquitate generis et gloria maiorum et modestia sua — 2) (cum) essetque aetate ea — 3) ut cives sui possent iam non solum sperare bene de eo sed etiam confidere — 4) eum futurum (esse) talem — 5) qualem cognitum (eum) iudicarunt (inversion aus: iudicarunt eum cognitum talem) — 6) accidit ut Athenienses vellent mittere colonos Chersonesum. hat der schüler in dieser weise ausreichende übung erlangt, so mag man ihm gestatten, diese operation still für sich abzumachen und entsprechend, ohne erst den lateinischen oder griechischen text laut zu lesen, ins deutsche übertragen. jenes von Schiller empfohlene vorlesen seitens des lehrers gehört für die anfängerstufe ans ende; erst auf der obersten mag das ohr des schülers auch gewöhnt werden, einem vom lehrer vorgelesenen texte auch unvorbereitet zu folgen, so wenig ich dies etwa gar zu einem kriterium der reife gemacht sehen möchte. oder sind wir wirklich so weit, wie Nägelsbach in seiner gymnasialpädagogik verkündet: 'wir in Deutschland fordern, dasz der abiturient seinen Xenophon, Homer, Krito, apologie, Cicero, Livius, Vergil, Horaz lesen könne und zwar meist so wie seinen Schiller'?

Mag ein wörtlein vom construieren die brücke schlagen noch zu einer zweiten principiellen stellungnahme bezüglich des 'anfangsunterrichts im lateinischen'. der verfasser gesteht, seiner zeit erstaunt gewesen zu sein, auf die tagesordnung einer besonders anberaumten lehrerconferenz an der anstalt, woran zu wirken er berufen ist, die frage gesetzt zu sehen, ob beim construieren mit dem subject oder dem prädicat zu beginnen sei. es erschien ihm schwer begreiflich, wie darüber überhaupt noch zweifel bestehen könnten, wo ihm, so lange er sich erinnern konnte, bei allem übersetzen aus dem lateinischen und griechischen ins deutsche stets das prädicat als der schlüssel des satzes für den schüler erschienen war, freilich zunächst nur, um mit sicherheit aus der form desselben das subject ausfindig zu machen, und erst wenn beides gefunden war, liesz er mit dem übertragen ins deutsche beginnen, wobei natürlich zuerst das subject laut wurde. was er instinctiv richtig gemacht hatte, darüber fand er nun damals anlasz sich auch theoretisch rechenschaft zu geben.

er begriff, wie hier ein unterschied obwaltet bezüglich der modernen und der antiken sprachen, basierend auf der verschiedenheit des analytischen baus der ersteren im vergleich zu dem synthetischen der letztern. beim construieren eines deutschen, entsprechend eines modern fremdsprachlichen satzes wäre es einfach zeitverlust, mit dem prädicat anheben zu wollen, aus dem grunde, weil auch die sprechende, wie die angesprochene person jeweilig durch den nominativ des personalpronomens sich als subject bekannt gibt; ebenso die dritte, wenn der bezügliche begriff bereits als bekannt gesetzt wird. weil dies der regel nach in latein und griechisch nicht geschieht, vielmehr die grammatische person des subjects aus der personalendung des prädicats will erkannt sein: so ist dies auch der grund, warum wir für latein und griechisch beim construieren zuerst das prädicat ins auge zu fassen haben. weil nun aber eben darin ein so durchgreifender unterschied für den antiken und deutschen sprachbau betroffen wird, so halte ich es von wichtigkeit, wenn der schüler gleich in der ersten stunde des lateinischen unterrichts darauf sich hingewiesen sieht. dasz das prädicative satzverhältnis logisch dem attributiven vorausgeht, versteht sich von selbst. um so weniger verstehe ich, wie Hermann Schiller s. 352 für irgend welche lehranstalten die forderung erheben kann: 'sie müssen auf rein anschaulichem und inductivem wege zunächst die a t t r i b u t i v e verbindung und ihre übereinstimmung feststellen.' nein, an der spitze hat stets der reine einfache satz zu stehen. weiter darf aber auch der e r s t e satz noch kein aus prädicatsnomen und copula bestehendes prädicat enthalten, wie Schillers 'rota est rotunda', musz vielmehr das präsens eines begriffszeitwortes prädicat sein, auch schon aus dem grunde, weil, soweit möglich, der gebrauch unverstandener formen, wie vorläufig dieses 'est', ferngehalten werden musz. ich meinesteils zeige zunächst an den kürzesten sätzen, ama-s du liebst, lauda-s du lobst in vergleich zu ama-re lieb-en, lauda-re lob-en, was daraus zu lernen ist: stamm, endung, analytische und synthetische formbildung (dasz es dabei der namen nicht bedarf, versteht sich). das heranziehen sofort von 'monē-re erinnern, mone-s du erinnerst, audī-re hören, audi-s du hörst' lehrt die begriffe: stammcharakter, merkvocal der ersten, zweiten, vierten conjugation. 'reg-i-s du lenkst, reg-ĕ-re lenken' lehrt den bindevocal als merkzeichen der dritten conjugation kennen; die formen ama-nt, mone-nt, reg-u-nt, audi-u-nt lassen die erst befremdliche ordnung des audire als an vierter stelle nachträglich verstehen. nun folge sofort systematisch der indicativ präsens activ der vier conjugationen; darf doch billig jedes gymnasium bei aufnahme seiner schüler die kenntnis der begriffe declination und conjugation aus dem deutschsprachlichen unterricht voraussetzen. daran schlieszt der indicativ präsens passiv der vier conjugationen. wie vorhin der grosze gewinn erzielt wurde, für die beschaffung einer copia verborum sich nicht wie etwa P l ö t z in seiner lateinischen vorschule auf die abgeleiteten verba der ersten con-

jugation bei der satzbildung eingeschränkt zu sehen, so schaffen wir durch das durchaus keine schwierigkeit mehr bietende hinzuziehen des passivs raum für die nächstliegende gebrauchsweise des ablativ in seiner verbindung mit der präposition a. die folgende lection gibt das paradigma der a-declination im system und zwar in der sprachlich gegründetsten folge: nominativ, vocativ, accusativ, genetiv, dativ, ablativ. dasz man im unterschied von der erlernung der conjugationen sich zunächst auf die der ersten declination einschränkt, beruht darauf, dasz man die nunmehr in den vordergrund tretende aufgabe der richtigen handhabung des casusverhältnisses nicht durch häufung von formverschiedenheiten erschweren darf. auf grund der so gewonnenen formen darf man nun sofort zur bildung von einfachen sätzen schreiten, und erscheint es durchaus als umschweif noch einmal dem schüler zunächst lateinische sätze zum vertieren ins deutsche vorzulegen, kann vielmehr die nun gebotene einübung der verschiedenen casusverhältnisse sofort mit dem übersetzen aus dem deutschen ins latein beginnen. ist doch auch nur so ein erraten der zu setzenden sprachform aus dem sinne ausgeschlossen. nur die richtig getroffene lateinische casusform gibt mir die bürgschaft, dasz nach und nach das nunmehr wichtigste geschäft der stellung der casusfragen: wer oder was? wen oder was? usw. von dem schüler richtig vollzogen wird. die anordnung der syntaktischen elemente, die jetzt bewältigt sein wollen, ist folgende: subject und verbales prädicat in activ und passiv. vocativ. näheres oder sachobject: accusativ. construieren. transitiva und intransitiva. logisches und grammatisches subject: ablativ mit a. persönliches und unpersönliches passiv. verneinung. einfache urteilsfrage. entfernteres oder personobject: dativ. der genetiv als casus des attributs. nun erst folgt prädicatsnomen und copula, zugleich mit dem nun etymologisch, als teilweis mit, teilweis ohne bindevocal gebildet, wohl verständlichen indicativ präsens von esse (= es-re). das adjectiv in congruenz mit seinem substantiv, H. Schillers 'rota est rotunda, rota rotunda'[3], tritt erst auf nach vorausgegangener erlernung der o-declination.

Sollte die hier mitgeteilte didaktische studie in fachkreisen anklang finden, so hofft der verfasser durch mitteilung noch des und jenen 'handwerksvorteils' die berechtigung seiner ansicht erhärten zu dürfen, dasz es einem geschickten lehrer an der hand des entsprechend verlaufenden methodischen fadens möglich wäre, eine erst mit dem vollendeten zehnten lebensjahre das latein beginnende classe — der beginn mit vollendetem neunten erscheint entschieden verfrüht — nach jahresfrist, bei nur 6 stunden die woche vollauf

[3] wir können hier unser befremden nicht unterdrücken, wie ein Hermann Schiller, der doch sonst auch für 'einzelsätze' einen 'tüchtigen inhalt' fordert, sich zur veranschaulichung der accusativrection s. 354 bei dem satz hat beruhigen können: amo rotam rotundam, sage: ich liebe das runde rad!

reif zu machen, dem unterricht einer normalen, nicht durch sitzenlassen künstlich hinaufgeschraubten quarta im latein folgen zu können, d. h. ihren Cornelius Nepos und Phädrus[4] in der oben geschilderten weise mit wirklichem verständnis und genusz zu lesen.

[4] da hier das verslesen als neue aufgabe hinzukommt, steht principiell nichts im wege, auch vor erschlossenem verständnis den lateinischen text in der gegebenen wortfolge von dem schüler laut lesen zu lassen; jedenfalls musz dasselbe aber wiederholt werden nach erzielter übertragung in gutes deutsch.

Mainz. Theodor Maurer.

65.

ÜBER DIE BERÜCKSICHTIGUNG DER ETYMOLOGISCHEN UND HISTORISCHEN MOMENTE BEIM UNTERRICHT IM FRANZÖSISCHEN.

Die ansicht, dasz das französische zufälligerweise in den lectionsplan der gymnasien eingedrungen sei und dasz es nur darin geduldet werde, weil es ein gesellschaftliches bedürfnis sei, einige kenntnisse des französischen zu haben, oder, wie die ministerialverordnung von 1837 sagt: nicht sowohl wegen der innern vortrefflichkeit und der bildenden kraft des baues der französischen sprache, als aus rücksicht auf ihre nützlichkeit für das weitere praktische leben, dürfte wohl kaum noch jemand vertreten wollen. seitdem nemlich von Jacob Grimm, Diez, Fuchs, Mahn u. a. nachgewiesen worden ist, dasz das französische durchaus nicht aus einer corruption des lateinischen entstanden, durch keine bloszen äuszerlichkeiten und zufälligkeiten weiter ausgebildet worden ist, dasz es keine entartung, kein trümmerrest der lateinischen schriftsprache, sondern vielmehr eine naturgemäsze fortbildung der ebenso alten römischen volkssprache ist, dasz die französische sprache nicht blosz grammatisch sondern auch syntaktisch eine fortentwicklung und weiterbildung des lateinischen ist, dasz also infolgedessen das französische sehr gut dazu angethan sei, dem schüler das gesetz der harmonischen ableitung einer spracherscheinung aus der andern vor augen zu führen[1], seit der zeit, sage ich, hat die stellung des französischen innerhalb des gymnasialunterrichts an bedeutung gewonnen, und das schluszergebnis der fünften directorenversammlung der provinz Posen 1879 betreffend den unterricht des französischen auf gymnasien ist folgendes: das französische gehört in den gymnasialunterricht sowohl wegen seines

[1] vgl. zeitschr. f. gymn.-wesen 1876 s. 176 ff. Schmid encyklopädie s. 669 ff.

praktischen nutzens als wegen seiner grammatischen und historischen bedeutung.

Was nun den ersten dieser gründe angeht, aus denen die beibehaltung des französischen gefordert wird, so legen nur wenige gutachten auf den praktischen nutzen der sprache gewicht. mit welchem rechte, darüber zu discutieren ist hier nicht der ort; wir verweisen in dieser beziehung auf die verhandlungen der ersten directorenversammlung der provinz Schleswig-Holstein 1880 s. 135, das referat der obengenannten directorenconferenz, die zeitschrift für das gymn.-wesen 1876 s. 177, neue jahrb. f. phil. u. päd. 1870 s. 123 ff. s. 541, verhandlungen der directorenversammlung der Rheinprovinz 1887 s. 192 ff. reichlicher treten in den gutachten der Posener directorenconferenz von 1879 die gründe auf, die man häufig als praktische höherer art zu bezeichnen pflegt: vermittelung der modernen cultur, moderne cultursprache, die bildende kraft einer guten aussprache usw. auch diese gründe sind, wenn man sie auch gelten lassen will, nur untergeordneter natur. mit vollem recht dagegen weisen sämtliche referate in mehr oder weniger eingehender weise auf die sprachgeschichtliche bedeutung des französischen hin als der organischen fortentwicklung des lateinischen, und der referent der oben genannten Posener directorenconferenz von 1879 fügt dazu folgendes: 'da auszer dem von Baumgarten in Schmids encyklopädie und von Schrader in seiner unterrichtslehre über diesen punkt gesagten sich kaum etwas neues findet, begnüge ich mich festzustellen, dasz schon in der vorstellung des sprachlichen bildungs- und umbildungsprocesses eine sehr wertvolle bereicherung des jugendlichen geistes liegt, und dasz erfahrungsmäszig das interesse, welches auf den wechselbeziehungen zweier historisch getrennter, aber innerlich zusammengehöriger sprachformen beruht, niemals erkaltet. gerade nach dieser seite hin ist das französische dem gymnasium unentbehrlich, da die verschiedenen bildungsformen des deutschen, selbst wenn das mittelhochdeutsche obligatorisch in den lehrplan eingefügt würde, doch — von andern schwierigkeiten abgesehen — bei weitem nicht einen gleichen zeitraum umfassen wie der, an dessen endpunkten hier das latein, dort das französische steht; da ferner ein sicheres verständnis schon dadurch ausgeschlossen wäre, dasz die ältere form, von der doch naturgemäsz die beziehungen ausgehen müsten, keineswegs wie das latein ein erstes, auf breitester basis ruhendes besitztum des schülers bildet. das französische aber schlägt eine dauerhafte brücke zwischen dem fernen altertum und der gegenwart, hindert das latein in seiner abgeschlossenheit zu erstarren, und erweckt viel unmittelbarer als die geschichte es thun kann, die hohe vorstellung von der continuität, die auch im geistigen leben der völker herscht. einer kenntnis der zwischenglieder — des provençalischen oder altfranzösischen bedarf es dabei nicht, da die zusammengehörigkeit beider sprachen für die zwecke der schule noch deutlich genug und unmittelbar sich erkennen läszt.'

Hieraus, wie aus allen den französischen unterricht auf gymnasien betreffenden erörterungen ergibt sich, dasz das französische auf den höhern lehranstalten seines historischen und formalen wertes halber einen integrierenden bestandteil des unterrichts bilden musz.[2] die praktischen resp. praktischen gründe höherer art, die geltend gemacht werden, können also hierfür nur von untergeordneter bedeutung sein und finden demgemäsz in den betreffenden referaten für die directorenconferenzen auch nur als solche erwähnung. dasz diesem sogenannten utilitätsprincip auch von seiten der leitenden behörden nicht mehr gehuldigt wird, zeigen die das ziel des französischen unterrichts an gymnasien und realschulen betreffenden bestimmungen der neu revidierten lehrpläne. trotz der in den beiden untern classen V und VI für den französischen unterricht an gymnasien so bedeutend vermehrten stundenzahl wird doch als ziel nur festgesetzt: diejenige sicherheit in der französischen formenlehre und den hauptlehren der syntax und derjenige umfang des wortschatzes, welche es ermöglichen, französische schriftsteller von nicht erheblicher schwierigkeit zu verstehen und die französische sprache innerhalb des durch die lectüre zugeführten gedankenkreises schriftlich ohne grobe incorrectheit anzuwenden.' wir sehen, dasz der rein praktische nutzen, d. h. die sichere aneignung des mündlichen gebrauches der sprache, von dem man doch später im leben unmittelbar nutzen haben könnte, in der oben angeführten bestimmung ganz unberücksichtigt geblieben ist. ja es heiszt in den erläuterungen zu den genannten lehrplänen ausdrücklich, dasz das masz der für den französischen unterricht an gymnasien verfügbaren zeit und arbeitskraft und die erschwerung, welcher der classenunterricht im vergleich zu dem privatunterricht unterliegt, es notwendig machen, ausdrücklich darauf zu verzichten, dasz eine geläufigkeit im freien mündlichen gebrauch der französischen sprache erreicht werde. es werden daher unter verzichtleistung auf dieses in dieser höhe nicht erreichbare ziel nur diejenigen übungen angelegentlich empfohlen, die der vorbereitung dazu dienen können.[3]

---

[2] vgl. neue jahrb. f. phil. u. päd. 1870 s. 122 f., 125 ff.

[3] 'behufs sicherer gewöhnung des ohres an das fremde idiom und gleichzeitiger befestigung der orthographie sind in den mittlern classen von zeit zu zeit statt der extemporalien französische dictate niederzuschreiben und von dem lehrer zu corrigieren. die anwendung der französischen sprache bei repetition der lectüre gibt den natürlichsten anlasz sie auch zum eignen gebrauch der französischen sprache zu führen, wenn derselbe auch anfangs nur in einer wenig variierten reproduction des gelesenen besteht. dagegen ist die behandlung des syntaktischen lehrstoffes in französischer sprache dem verständnisse nachteilig und für die sprachübung von unerheblicher bedeutung. jedenfalls soll erreicht werden, dasz dem, der die gymnasialreifeprüfung bestanden hat, die französische litteratur des nachher von ihm erwählten speciellen fachs leicht zugänglich sei, und dasz er für das etwa eintretende erfordernis des mündlichen gebrauchs der französischen sprache die notwendigen grundlagen des wissens besitze, zu denen nur die übung hinzu-

Hieraus ergibt sich, dasz man die für den französischen unterricht vermehrte stundenzahl an gymnasien in quinta und quarta durchaus nicht dazu benutzen dürfe, um vielleicht schon auf dieser stufe umfassende sprechübungen mit den schülern anzustellen, dasz vielmehr die hierfür gebotene zeit sorgfältig dazu ausgenutzt werden müsse, dem schüler neben einer correcten aussprache, den hauptelementen der formenlehre und den notwendigsten syntaktischen regeln einen entsprechenden vocabelschatz fest und sicher einzuprägen, damit dann auf dieser basis der unterricht den zwecken einer höhern bildungsanstalt entsprechend, d. h. als wissenschaftlicher unterricht — und wissenschaftlich musz der unterricht auf den höhern lehranstalten sein — weiter geführt werden kann. der schüler soll, wie Pfundheller in der zeitschrift für das gymnasialwesen 1876 s. 169 richtig bemerkt, zu derjenigen selbständigkeit im denken geführt werden, welche ihn befähigt, den ganzen wissenschaftlichen erwerb der zeit, in der er lebt, wenn auch nicht sich anzueignen, so doch in seinem zusammenhange zu begreifen und die richtige stellung dazu einzunehmen. demgemäsz wird der sprachunterricht nur durch sprachvergleichung das werden können, was ziel der schule ist und bleiben musz, nemlich die höchste übungsschule des geistes.[4]

Es wird sich also auch der unterricht im französischen dem entsprechend gestalten müssen, ohne dasz unter der wissenschaftlichen behandlung der sprache der sogenannte methodische unterricht[5] irgend welche einbusze zu erleiden braucht. ist ja der unterricht in den alten sprachen, wie Benecke in der vorrede zu seinem lateinisch-deutschen vocabular s. VII f. treffend hervorhebt, seit geraumer zeit schon durch die sprachvergleichende forschung auf neue bahnen gelenkt worden. die ergebnisse der neuen sprachforschung hätten zu der überzeugung geführt, dasz mit ihrer hilfe der sinn des wortes, beziehungsweise das verständnis des schriftstellers, genauer und zuverlässiger als nach der alten art erschlossen würde. und so hätten sich denn auch die neuen forschungen bereits eingang in die schullitteratur verschafft. zu nennen seien nur die griechischen schulgrammatiken von Curtius, Koch, Franke, die lateinischen von Lattmann, Müller, Schweizer-Sidler, Vanicek, um darzuthun, dasz ein neuer geist in die griechischen und lateinischen lehrstunden einziehe. der höhere schulunterricht habe im deutschen und in den beiden alten sprachen begonnen, die ergebnisse der sprachwissenschaft zu verwerten. auch in den regionen der neuern sprachen

---

treten musz. vgl. dagegen die verhandlung der directorenversammlung der Rheinprovinz 1887 s. 192 ff., 286 und G. Hart zeitschr. f. gymn.-wesen 1887 s. 236.

[4] vgl. neue jahrb. f. phil. u. päd. 1870 s. 540.

[5] was ich meine, ist wohl leicht zu ersehen; ich verstehe darunter die art und weise, die man heutzutage gewöhnlich, besonders beim anfangsunterricht in den neueren sprachen, befolgt, während doch im grunde genommen jeder unterricht ein methodischer sein musz.

habe sich schon seit jahrzehnten ein neuer geist geltung verschafft. Diez, Fuchs, Maetzner, Friedrich Koch hätten nicht ohne erfolg gearbeitet. man sei zu der annahme berechtigt, dasz besonders die realschulen immer mehr darauf hinarbeiten würden, die schüler nicht nur zur praktischen benutzung des französischen heranzubilden, sondern ihnen auch theoretische erkenntnis der spracherscheinungen zu geben'. und dieser standpunkt wird denn auch heute für die gymnasien ihrem ganzen wesen entsprechend erst recht maszgebend sein. überall wird die wissenschaftliche behandlung der französischen sprache beim unterrichte betont, überall ein mehr oder weniger ausgedehntes vergleichen mit der muttersprache, dem latein, verlangt. mit recht hebt Kohl in den neuen jahrb. f. phil. u. päd. 1870 s. 543 hervor, dasz das französische durch seine stellung zum lateinischen noch besondere berechtigung habe, auf den gymnasien gelehrt zu werden, da von dem französischen mancher aufklärende blick auf das lateinische zurückfalle. anderseits aber wird man zugeben müssen, dasz der sprachvergleichende unterricht im französischen auch auf die stellung des lateinischen an realschulen von wesentlichem einflusz werden kann. 'wenn wir von den unentbehrlichen beiträgen absehen, sagt Baumgarten in Schmids encyklopädie s. 660, welche die romanischen sprachen zur kenntnis des altlateinischen, der dialecte und der aussprache und zur sichtung des nachclassischen sprachschatzes liefern und noch zu liefern haben, und selbst die notwendigkeit für jeden kenner des altertums, seine bildung durch kenntnisnahme einer modernen fremden sprache und litteratur zu vervollständigen, auszerhalb der erwägung lassen, so liegt eine förderung der modernen philologie schon deshalb im interesse der altclassischen, weil letztere darin eine bedeutende, nicht unnötige stütze gegen das andringen des die beseitigung der altclassischen studien fordernden industrialismus finden kann. gerade die moderne philologie ist dazu berufen, den nach dem urteile ihrer eignen vertreter in misachtung gekommenen classischen studien einen teil ihres einflusses auf das leben zu erhalten, da sie unwiderleglich nachweist, dasz, ohne dieselben als grundlage zu nehmen, eine wissenschaftliche behandlung der romanischen sprachen und speciell der französischen im unterrichte nicht möglich ist. für den bestand des lateinischen an den realschulen ist dessen philologische anwendung auf das französische eine unabweisbare notwendigkeit; soll dessen stellung nicht als eine aufgedrungene betrachtet und für die zukunft gesichert werden, so hat es in einem wissenschaftlichen französischen unterrichte einen strebepfeiler zu suchen'.

So wie also die auszerordentlichen fortschritte, welche die historische sprachvergleichung bis dahin gemacht, und die wichtigen resultate, zu welchen sie geführt hat, auf den unterricht in den altclassischen sprachen nicht ohne einflusz geblieben sind, so ist auch, was den unterricht im französischen angeht, die grosze mehrzahl aller schulmänner, wie dies aus den verhandlungen der betreffenden

directorenconferenzen sich ergibt, darüber einig, dasz der unterricht im französischen auf den durch das lateinische und, was das gymnasium anbetrifft, auch durch das griechische gewonnenen kenntnissen zu fuszen habe; das französische müsse sich seinem natürlichen ursprunge gemäsz als ein nach bestimmten gesetzen weiter gebildetes latein darstellen. und es läszt sich nicht bestreiten, dasz für das rationelle und historische im französischen das lateinische die grundlage bildet. es fragt sich nur, und darüber gehen die meinungen bedeutend aus einander, inwieweit dasselbe auf den verschiedenen stufen des französischen unterrichts berücksichtigt werden solle.

Behufs erörterung dieser frage möchten wir den unterricht im französischen auf vier stufen verteilen.

Der ersten stufe, welche die quinta und quarta umfaszt, und welche so zu sagen einen propädeutischen cursus bildet und demgemäsz rein methodisch sein musz (vgl. oben), fällt neben einer methodischen berücksichtigung der aussprache, die sich nicht nur auf die aussprache der einzelnen wörter sondern auch das lesen ganzer sätze erstrecken musz, und eines entsprechenden vocabelschatzes (und dieser darf mit rücksicht auf die im verhältnis zu den übrigen lehrstufen hohe anzahl der dem französischen unterricht an gymnasien in quinta und quarta zugeteilten lehrstunden kein geringer sein) die einübung der hauptelemente der formenlehre und eine auswahl der leichtesten syntaktischen regeln zu, wie sie zur anwendung der formenlehre unumgänglich nötig sind, und die besonders bei der lectüre zusammenhängender lesestücke, mit denen man bei dem französischen sprachunterricht möglichst früh beginnen musz, zur anwendung kommen. daneben wird der schüler gleich von anfang an auf die vom deutschen so abweichende französische wortstellung aufmerksam gemacht werden müssen.

Auf der zweiten stufe, den beiden tertien[6] wird neben einer abschlieszenden und systematischen behandlung der formenlehre und einer entsprechenden erweiterung der syntaktischen kenntnisse[7] auch die wortbildung[8] berücksichtigt werden müssen.

Auf der dritten stufe, der secunda, wird die syntax und damit der grammatische unterricht abgeschlossen. wie dieselbe zu behandeln und inwieweit schon auf dieser stufe die synonymik zu berücksichtigen sei, werden wir im verlauf der dastellung sehen.

Im prima endlich, wo das grammatische material nur gelegent-

---

[6] es ist durchaus notwendig, dasz diese classen für den unterricht im französischen nicht combiniert werden.

[7] ausdehnung der syntax in einem beschränkten und für die lectüre nötigen masze.

[8] die umbildung der lateinischen wörter und die wichtigsten hierbei zur geltung kommenden lautgesetze werden schon, wie wir das später näher erläutern werden, auf der untersten stufe gelegentlich eingeübt.

lich erweitert und ergänzt wird, wird die synonymik eine ausgedehntere berücksichtigung finden müssen. ob und wie der wissenschaftliche unterricht auch die sprachgeschichte zu berücksichtigen habe, werden wir später sehen.

Was nun die sprachvergleichung auf der untern stufe angeht, so wird von einzelnen besonders die wortbildung geradezu als die für die untern und mittleren classen gefährlichste seite derselben angesehen und das etymologisieren von der untersten stufe an als ein grober misgriff bezeichnet, und beschränkung linguistischer belehrung auf die oberstufe und auf einige grundlegende momente verlangt, während man anderseits gerade das etymologisieren von der untersten stufe an zur geltung bringen will. 'wie könnte, so fragt ein referent in den verhandlungen der Posener directorenconferenz, der rechte pädagog den pädagogischen vorteil sich entgehen lassen, von anfang an auf die in einzelnen zügen geradezu frappante familienähnlichkeit zwischen der tochter und der mutter hinzuweisen?' die andere richtung dagegen, darunter auch Baumgarten in Schmids encyklopädie, der doch nicht häufig genug daran erinnern kann, dasz der unterricht das französische onomatisch und syntaktisch als entwickelung des lateinischen auffassen müsse: onomatisch durch synonymik und wortbildungslehre, syntaktisch nicht auf die ordinäre weise, dasz man der französischen regel ein analoges beispiel aus dem lateinischen oder gar nur eine note (wobei er auf Zumpt § 71 hinweist) hinzufügt, sondern dadurch, dasz man aus den syntaktischen verhältnissen des lateinischen die französischen entwickelt — selbst Baumgarten also verlangt für den elementarunterricht ganz entschieden das weglassen aller lateinischen etymologien. jedoch die gründe, die Baumgarten hierfür anführt, sind im correferat der verhandlungen der ersten directorenversammlung in der provinz Schleswig-Holstein 1880 s. 342 f. schlagend widerlegt worden. da gerade dieser punkt von der grösten wichtigkeit ist, so halten wir es für nötig sowohl die von Baumgarten aufgestellten gründe als auch die widerlegung derselben im oben genannten correferat hier zu wiederholen.

Der anfänger lerne das wort besser, sagt Baumgarten, wenn er dasselbe nach laut- und schreibart direct und ohne ein die aufmerksamkeit spaltendes zwischenglied der vorstellung erfasse, wenn ihm also die lateinische etymologie bei der erlernung der aussprache nicht stets hinderlich und ablenkend in den weg trete. dagegen bemerkt das correferat ganz treffend: 'der anfänger lerne le mur, le monde, la mort entschieden leichter, wenn man ihn auf die lateinischen stammwörter hinweise; er behalte die namen der wochentage besser, wenn man ihn auf die bereits in der VI gelernten lateinischen bezeichnungen derselben aufmerksam mache; er präge sich ohne mühe ein, dasz moindre adjectiv, moins adverb sei, wenn man ihn an minor, minus erinnere; er werde den circumflex in île, bête, âne usw. nicht so oft vergessen, wenn er seiner zeit auf die function des-

selben und auf die lateinischen etyma hingewiesen worden sei; er lasse die stummen endconsonanten (namentlich bei der zweiten und dritten person singularis s und t) nicht so häufig aus, wenn er sich die entsprechenden lateinischen formen vergegenwärtigt habe usw.

Was den zweiten von Baumgarten angeführten grund betrifft, so wirke, sagt genannter correferent, allerdings bei einem quintaner der in dem französischen worte steckende lateinische wortkörper schon unbewust mnemonisch; allein diese wirkung sei nicht nur eine fördernde, sondern auch eine hemmende. deshalb müsse, wo zum ersten male ein durch den einflusz des lateinischen hervorgerufener fehler gemacht sei, auf die abweichung des französischen von der muttersprache aufmerksam gemacht werden. habe der schüler z. b. la mors der tod, geschrieben, so müsse er auf die regel, dasz die französischen wörter von den entsprechenden lateinischen stämmen abzuleiten seien, verwiesen werden. dasz sentence von sententia herkomme, brauche für den quartaner wenigstens kein totes wissen zu bleiben, er werde dabei auf das sprachgesetz hingeführt, dasz die französischen wörter die neigung zur wortkürzung (lac, table, bête) haben, dasz aber der accent derselben eine schranke entgegensetze, deren wirksamkeit er an besonders instructiven beispielen herauszufinden angeleitet werden könne. fallen ihm bei escalier, état, esprit, école die betreffenden stammwörter ein, so liesze sich die aus wohllautgesetzen eintretende prothesis sehr wohl klar machen usw. werde dann bei jedem neuen falle die reihe der schon vorgekommenen beispiele wieder vorgeführt, so werde eine solche behandlung des sprachstoffes zur sicherung der wort- und formkenntnisse erheblich beitragen.

Drittens lerne der schüler, wie Baumgarten bemerkt, vermittels der ihm bekannten lateinischen wörter die davon abstammenden französischen unleugbar sehr rasch, aber diese leichtigkeit des lernens habe den schlimmen nachteil, dasz die geisteskräftigende arbeit fehle. letzteres sei wohl nur dann der fall, wird hierauf sehr treffend im genannten correferat bemerkt, wenn das etymologisieren etwa geistlos betrieben werde; wenn dagegen die sprachvergleichende methode in richtiger weise und bei jeder passenden gelegenheit zum nachdenken über die bedeutung der wörter in beiden sprachen und die veränderung bzw. erweiterung derselben in der modernen sprache anrege, so werde dadurch der schüler vor dem erraten der bedeutung nach äuszern ähnlichkeiten eher gewarnt als daran gewöhnt.

Dasz die schüler endlich latinismen, wie crudélité, paupertó usw. jahre lang mitschleppten, sei nicht etwa die folge des etymologisierens, sondern vielmehr der unterlassung desselben. wäre dem schüler am geeigneten orte und wiederholt zum bewustsein gebracht worden, dasz das p der lateinischen wörter sich im inlaut häufig zu v abschwächt (sapere — savoir), das d im inlaut zwischen zwei vocalen oft ausfällt (rire, sueur), so hätte man dadurch die unbewust mnemonisch wirkende schädliche einwirkung der lateinischen wörter

aufheben und diese einwirkung, wollen wir hinzufügen, zu einer entsprechenden bereicherung des in quinta und quarta zu lernenden französischen vocabelschatzes verwerten können.

Wir sehen aus diesen erörterungen, dasz man die vergleichung selbst auf der untern stufe durchaus nicht unterdrücken, sondern überall der verwandtschaft mit dem lateinischen gebührende beachtung schenken müsse, wenn auch nur der rein praktischen erfolge wegen, die sich daraus ergeben. natürlich ist dabei an eine consequente durchführung der anknüpfung in den untern classen nicht zu denken; auch lassen sich keine allgemein gültigen gesetze und grenzen feststellen, bis zu welchen auf jeder stufe eine vergleichung mit dem lateinischen gehen dürfe. aber das wird man jedenfalls zugeben müssen, dasz diese vergleichung überall da eintreten müsse, wo es sich um naheliegende, der fassungskraft des schülers begreifliche verwandtschaft handelt, und der schüler ist, was in dem genannten correferate ebenfalls betont wird, von anfang an anzuhalten, seine schwer erworbenen lateinischen kenntnisse als wichtige grundlage für die zu erlernende tochtersprache zu betrachten. das gilt besonders für das onomatische gebiet. es wird die hinweisung auf die den französischen wörtern zu grunde liegenden lateinischen stämme ein wesentliches hilfsmittel bieten, um dem schüler den wortschatz der sprache ins bewustsein zu rufen und fest einzuprägen. besteht ja das französische zu $^9/_{10}$ aus lateinischen wörtern; und da sollte man, wie es in den thesen der fünften directorenversammlung in der provinz Posen von 1879 und der ersten directorenversammlung in der provinz Schleswig-Holstein von 1880 geschieht, jede vergleichung mit dem lateinischen auf der untern stufe so platterdings von sich weisen? der schüler hat, wenn er französisch zu lernen anfängt, im lateinischen schon einen ganzen classencursus absolviert; es steht ihm da bereits eine menge lateinischer vocabeln zu gebote. der unterricht braucht also, wie Hornbostel (programm von Ratzeburg 1857) richtig bemerkt, nur an die vorhandenen kenntnisse sich anschlieszend auf die veränderungen hinzuweisen, welche die lateinischen stämme im französischen erfahren haben, und der schüler wird sich ohne mühsames mechanisches auswendiglernen sämtliche lateinische wörter, die ihm bekannt sind, auch in ihrer französischen form zum bewustsein bringen und in eben dem masze, wie er in der kenntnis des lateinischen fortschreitet, auch für das französische eine breitere grundlage gewinnen. dabei ergibt sich auch noch, wie Hornbostel sehr treffend bemerkt, der zwiefache vorteil, dasz die lateinischen formen durch die häufige wiederholung fester eingeprägt werden und der schüler gröszere geistige regsamkeit entwickelt, weil er einsieht, dasz er schon durch selbständige geistesthätigkeit die bereits erworbenen kenntnisse auf einem andern sprachgebiet zu verwerten vermag. zweckmäszig wird es natürlich sein, in den ersten übungen vorzugsweise solche wörter zu benutzen, an welchen die ableitung aus dem lateinischen dem schüler leicht deutlich zu machen ist, und

von welchen ganze gruppen denselben veränderungen unterworfen sind. wenn er also z. b. père von pater herzuleiten weisz, so wird er frère, mère u. a. selbständig entwickeln können. wird er bei dem worte étude auf studium verwiesen und daran die bemerkung geknüpft, dasz die consonantverbindung von sp, sc, st im anlaut der wörter von der französischen sprache vermieden und das s entweder durch é ersetzt oder auch durch vorgesetztes e seiner anlautenden schärfe beraubt werde, so wird er wörter wie école, écrire, écu, épine, étable leicht auf die lateinischen schola, scribere, scutum, spina, stabulum zurückführen, sowie espèce, esprit, estomac, espérer auf species, spiritus, stomachus, sperare.[9] derartige etymologische winke können dem schüler schon in quinta und quarta gegeben werden, so dasz er im laufe der zwei jahre, die für die erste stufe des französischen unterrichts oben festgesetzt sind, die hauptgesetze der etymologischen lautlehre, wie sie z. b. in Knebels grammatik § 127—136 zusammengestellt sind, allmählich in den von ihm gelernten vocabeln kennen lernt.[10] schwierigere sachen werden natürlich für die entsprechende höhere stufe aufbewahrt bleiben müssen. demgemäsz wird sich, was die wortbildung angeht, der umbildung der lateinischen wörter, die der schüler auf der untern stufe kennen gelernt hat, auf der nächstfolgenden stufe (III) die ableitung und zusammensetzung im französischen (Knebel § 136—149) anschlieszen. und da kann denn, wie das Baumgarten (Schmids encyklopädie s. 680) zeigt, die derivation höchst bildend für den schüler werden. ein knabe, der auf der untersten stufe gelernt hat, dasz aus nubes, die wolke, la nue, aus cursus le cours (lauf, verlauf) geworden, wird sehr leicht fassen und behalten können, dasz auf die erstgenannten stämme auch la nuée der schwarm, le nuage das gewölk, resp. la course der lauf, das laufen, les courses das wettrennen zurückzuführen ist; und an solchen und ähnlichen beispielen wird er zugleich kennen lernen, wie mitunter eine ganze reihe von wörtern auf einen und denselben stamm im lateinischen zurückgeführt werden kann. er wird dann leicht, wenn er das lateinische wort als mnemonischen anhaltepunkt erhält, eine auswahl von wörterfamilien lernen und so durch eine ausgedehnte wortkenntnis eine breitere basis für den

---

[9] vgl. das oben genannte programm.

[10] ob die schwierigkeiten, welche die aussprache auf der ersten stufe des unterrichts bietet, durch verweisung auf die lateinische aussprache in etwas gehoben werden können, darüber, glaube ich, läszt sich nicht viel streiten. jeder wird zugeben müssen, dasz uns die vergleichung mit dem lateinischen hierin ganz unwesentliche resp. gar keine dienste leistet. es wird da auch nur in einzelnen fällen auf die lateinische aussprache verwiesen werden können, dasz z. b. c vor a, o und u tenuis der kehllaute bleibt oder durch ein besonderes zeichen, die cédille, zur scharfen spirans der zungenlaute gestempelt wird und so wie auch vor e, i und y wie sse lautet, dasz dagegen die tenuis der kehlaute in diesem falle durch qu bezeichnet wird, magnifique (magnificus), public im fem. publique.

höhern unterricht gewinnen.[11] auf dieser stufe (III) wird für den schüler auch die bemerkung von groszem nutzen sein, dasz z. b. die ursprüngliche vermeidung der harten consonantenverbindungen sp, sc, st im anlaut, wie oben gezeigt worden ist, zwar durch vorsetzung von é geschah, dasz aber in sehr vielen fällen das s syncopiert wurde und nun é blieb, so dasz häufig von demselben stamme beide bildungen vorhanden sind, mit einer nuancierung der bedeutung, z. b. scala, échelle (leiter), escalier (treppe); species, espèce (gattung), épice (gewürz). auf der dritten stufe (II) kann auch die bemerkung angebracht werden, dasz wörter jüngerer bildung jenes prothetische e einfach verschmähten, weil später bei bewuster ableitung aus dem lateinischen die rein euphonischen rücksichten überhaupt mehr zurücktraten, z. b. splendeur, scrutin, stile, stérile, stupeur, statue u. a. (vgl. Hornbostel s. 12).

Auf der obersten stufe (I) wird man sogar gelegentlich in bezug auf das oben angeführte beispiel die bemerkung anfügen können, dasz die neuere sprachform jenes e, wo es schon in gebrauch gekommen war, nicht selten wieder ablegte, wie es die jetzige form spirituel zeigt, die früher espiritel lautete. auch für die aus dem althochdeutschen entnommenen wörter kann dieses gesetz gelegentlich an einzelnen beispielen auf der obersten stufe nachgewiesen werden, vgl. écaille (schuppe) neben écale (schale), ebenfalls mit einer nuancierung der bedeutung vom deutschen schale, althd. scal; éperon von sporn, étoffe von stoff, étouffer von stopfen, esclave von sklav u. a. vgl. das oben genannte programm von Ratzeburg.

Es fragt sich, ob die hinweisung auf das lateinische beim unterricht im französischen auch für die befestigung der orthographie von nutzen werden kann, die doch einen wesentlichen teil des französischen unterrichts auf der untern stufe ausmacht. auf diese frage läszt sich mit Hornbostel ohne jedes bedenken antworten, dasz je sorgfältiger der schüler gleich von vorn herein bei den ersten übungen zur erlernung der aussprache auf die lateinischen stammformen hingewiesen wird, er desto sicherer nachher auch in der orthographie werden wird, da in einer groszen anzahl von fällen nur die kenntnis des lateinischen namens die richtige schreibweise eines wortes an die hand geben kann. 'es haben nemlich im französischen, wie Hornbostel s. 11 ganz richtig bemerkt, teils wegen der nasalierung von m und n am schlusz der silben und der damit verbundenen rückwirkung auf die aussprache des vorhergehenden vocals, teils

---

[11] beispiel, Schmid s 680;

scribo {
un scribe ein schriftgelehrter
un écrivain ein schriftsteller
un écrit eine schrift
une écriture eine handschrift, hand
un manuscrit eine handschrift
un écritoire ein schreibzeug
un écriteau eine aufschrift usw.
}

weil viele consonanten am schlusz der silbe nicht ausgesprochen werden, eine menge von silben und wörtern bei verschiedener schreibung und bedeutung völlig gleiche aussprache, z. b. am, an, em, en oder: aim, ain, ein, im, in, ing, int, inq : om, on : um, un : ance, ence u. dgl. m. man vergleiche nur an, annus mit en, in; faim, fames mit fin, finis; tant, tantum mit temps, tempus; point, punctum mit poing, pugnus; sans, sine mit sens, sensus, sang, sanguis und cent, centum; saint, sanctus mit sain, sanus, sein, sinus und cinq, quinque; in der aussprache decken sie sich völlig.' wir können uns mit diesen von Hornbostel zusammengestellten beispielen begnügen, um zu sehen, dasz der schüler nur an der hand der entsprechenden lateinischen stammwörter solche und ähnliche wörter im französischen wird richtig schreiben lernen können.

Aus dem gesagten ergibt sich, welche praktische erfolge man durch das etymologisieren, wenn es in gehöriger weise betrieben wird, schon auf der untersten stufe des französischen unterrichts erzielen kann, und wie instructiv und bildend etymologische erörterungen dann späterhin und besonders auf der obersten stufe dieses unterrichts werden können. durchaus notwendig aber wird das hinweisen auf die lateinischen stämme auf den obern stufen bei der zusammenstellung und unterscheidung synonymer wendungen, da es sich gerade, wie Baumgarten in Schmids encyklopädie so treffend dargethan hat, bei der französischen synonymik zeigt, dasz die sprache ohne latein nicht wirklich begriffen und verstanden werden kann, und dasz von dieser seite der unterricht im französischen auf dem lateinischen unterricht fuszen musz.[12] deshalb wird die französische synonymik besonders auf gymnasien nicht zu vernachlässigen sein, da sie, 'beruhend auf gründlicher sprachwissenschaftlicher kenntnis von der etymologie aus eine scharfe begriffsbestimmung ermöglicht und als formales bildungsmittel von unschätzbarem wert ist.[13] gerade die französische synonymik, sagt Baumgarten ao., gewährt dem Deutschen ein unübertreffliches mittel, sich seiner sprache nach ihren vorzügen und mängeln bewust zu werden: sie zwingt ihn zur scharfen unterscheidung der begriffe und zu einem bestimmten prägnanten ausdrucke. für eine solche vergleichung ist aber die erste bedingung, dasz das französische wort selbst auf grundlage der etymologie objectiv genau erkannt werde. der wissenschaftliche französische unterricht wird darum noch kein gelehrter; denn selbst im gymnasium darf derselbe den schülern niemals mehr geben, als was sie auch praktisch verwerten können. dieser grundsatz gilt für die syntax wie für die onomatik; etymologie oder lateinische syntax ist jedesmal beiseite zu lassen, wenn dadurch das wort oder die regel nicht unmittelbar und ohne lange herausgrübeleien und paraphrasen

[12] vgl. incursion, incurrere, das hineinlaufen, der einfall von feinden, und irruption, irrumpo, der einbruch, der einfall, bei dem stets widerstand und gewaltsamkeit vorhanden ist.

[13] vgl. Pfundheller zeitschr. f. d. gymn.-w. 1876. s. 183.

begriffen werden kann. mit diesen worten Baumgartens mag die allgemeine regel gegeben sein, nach welcher man sich bei allen diesen erörterungen wird richten können. und von diesem standpunkte aus wird auch, was wir hier gleich anschlieszen wollen, der wissenschaftliche unterricht auf der obersten stufe gelegentlich auch die sprachgeschichte berücksichtigen können. Baumgarten betont zwar mit recht, dasz wie interessant und ergibig auch die historische seite der französischen sprache sei, dieselbe doch nicht gegenstand des unterrichts werden könne, und dasz es, um die französische sprache für die schule als eine fortbildung des lateinischen wissenschaftlich nachzuweisen, nur in seltenen fällen nötig sei, die zwischen dem modernen französisch und dem lateinischen vorgefallenen veränderungen zu berücksichtigen. anderseits aber hebt er doch hervor, dasz eine gelegentliche hinweisung auf diese historischen veränderungen für die schüler höchst anregend werden könne. warum sollten denn auch dem schüler bei passender gelegenheit nicht einige allgemeine bemerkungen betreffend die veränderungen, welche die lateinischen wörter beim übergang in das französische erlitten haben, wie sie z. b. Knebel seiner wortbildungslehre vorausschickt, gegeben werden, so die bemerkung, dasz das französische sich nicht aus der lateinischen schriftsprache, wie dieselbe in der classischen litteratur der Römer uns überliefert ist, sondern aus der volkssprache, d. h. der art, wie diese sprache unter dem volke in den provinzen des reiches gesprochen worden ist, entwickelt habe unter bedeutender einwirkung der lateinischen kirchensprache, dasz also diese gemeinromanische sprache verschiedene wörter der schriftsprache gar nicht kenne, sondern dafür andere habe, so z. b. caballus = equus, vervex = ovis, catus = felis, manducare = edere, mensuare = metiri, pilare = praedari (vgl. Knebel). nötig wird, wie wir das oben gesehen haben, die bemerkung sein, dasz namentlich in der dritten lateinischen declination nicht die nominativform des wortes sondern der reine stamm, meist in der form des accusativs, der französischen umbildung zu grunde liegt, dasz das geschlecht bei dem übergange aus der alten in die neue sprachform nicht unberührt geblieben ist, dasz sich zuweilen aus einem worte zwei neue wörter herausgebildet haben mit mehr oder weniger verschiedener bedeutung: vgl. lat. acceptare und fr. accepter und acheter (altfr. achepter); lat. designare und fr. désigner und dessiner; lat. causa fr. cause und chose; auch drei: lat. canalis fr. canal, chenal, cheneau; lat. senior fr. seigneur, sieur, sire; lat. maior fr. majeur, major, maire (maire du palais = maior domus) ua. (vgl. Knebel). nicht überflüssig dürfte auch die bemerkung sein, dasz die bedeutungen der wörter beim übergange aus der mutter- in die tochtersprache vielfältige veränderungen und wandlungen haben erleiden müssen, indem teils übertragung auf irgendwie verwandte gegenstände, teils benutzung zur bezeichnung von dingen und verhältnissen, welche die alten Römer nicht kannten, teils übertritt aus einer wortart in die andere stattfand. vgl. lat.

villa fr. ville; lat. minister fr. ministre; lat. captivus fr. chétif (faible, misérable); lat. legatus fr. légat; rerum scriptor — scripteur; lat. infans fr. infant, fantassin, infanterie; lat. paganus fr. payen usw. (Knebel).

Ich glaube, solche und ähnliche bemerkungen wird niemand überflüssig oder gar, zumal auf der obersten stufe des französischen unterrichts, zu gelehrt finden.

Eine andere frage wäre endlich, welche leitenden grundsätze beim eigentlich grammatischen unterricht des französischen, der formenlehre und syntax als geltend hingestellt werden sollen. der standpunkt, von dem wir auch bei erörterung dieser frage ausgehen, dürfte aus dem bisher gesagten hinlänglich ersichtlich sein. wir wollen nur betonen, dasz wir besonders in der behandlung der französischen syntax einen engen anschlusz an die syntaktischen gesetze der lateinischen resp. griechischen sprache sowohl für die einprägung der syntaktischen regeln selbst als auch für die einsicht in die den sprachlichen erscheinungen zu grunde liegenden allgemeinen denkgesetze im höchsten grade für förderlich halten. es würde zu weit führen, ausführlich die einzelnen teile der grammatik in dieser hinsicht zu behandeln; auch dürfte dies, besonders in bezug auf die syntax, durchaus nicht nötig sein, da sich in dieser der anknüpfungspunkte und vergleiche der tochtersprache mit der muttersprache so viele von selbst bieten, dasz man sie füglich, auch wenn man sonst kein freund von sprachvergleichung sein sollte, doch nicht gut wird umgehen können. wie der unterricht jedoch gerade in syntaktischer beziehung gehandhabt werden müsse, um recht instructiv und wahrhaft bildend zu werden, hat Baumgarten (a. o. s. 677 ff.) gezeigt. es möge also genügen, einfach darauf hinzuweisen.

Dasz sich auch in der griechischen syntax sehr viele anhaltepunkte für eine vergleichung mit dem französischen bieten, die sich beim unterricht sehr vorteilhaft verwerten lassen, hat Tillmanns in diesen jahrbüchern 1871 s. 86 ff. nachgewiesen. ich will hier an dieser stelle nur ein beispiel aus dem Ratzeburger programm von 1857 [14] anführen. es heiszt dort: 'es ist bekannt, dasz der lateinische sprachgebrauch im reinen objectsatze den accusativus cum infinitivo gebrauchte, dagegen den gebrauch von quod cum verbo finito, welcher in der ältesten latinität daneben bestand, entschieden verschmähte; letzterer wurde aber schon im silbernen zeitalter einzeln wieder eingeführt, zunächst durch ein demonstratives pronomen vermittelt; dann wurde durch die vulgata, also unter einwirkung des griechischen ὅτι, diese redeweise bei den christlichen autoren allgemein. in den romanischen sprachen nun wurde sie die herschende, teils weil die accusativform allmählich verwischt wurde und zuletzt

[14] über die einwirkung der vergleichenden grammatik auf die methode des französischen unterrichts an gymnasien von W. Hornbostel.

mit der nominativform gleich lautete, mithin leicht undeutlichkeit des sinnes durch den gebrauch des acc. c. inf. entstehen konnte, teils weil die neuere sprache sich überhaupt von der bündigkeit des lateinischen ausdruckes losmachte und zu gunsten der deutlichkeit in die breite gieng. gleichwohl blieb die construction des acc. c. inf. noch lange zeit daneben gebräuchlich und besteht noch heutzutage;' und sie findet sich, wie Brunnemann in der zeitschrift für gymnasialwesen 1869 s. 181 ff. gezeigt hat, im französischen nicht so selten, wie es gewöhnlich in den grammatiken angenommen wird.

Auch für die formenlehre lassen sich leicht nach den oben angeführten leitenden grundsätzen die fälle finden, in welchen das zurückgreifen auf das lateinische nicht nur höchst nützlich und fördernd sondern sogar notwendig wird. die regel, nach welcher bei solcher vergleichung mit dem lateinischen zu verfahren sein wird, besonders die antwort auf die frage, wo dieselbe auf der unterstufe, wo erst auf der mittel- oder oberstufe eintreten könne, ergibt sich für uns daraus, was bis dahin über diesen punkt gesagt ist. wir werden uns also auch innerhalb der formenlehre damit begnügen, nur einzelne beispiele vorzuführen; im übrigen aber verweisen wir in dieser beziehung auf das schon oben genannte programm von Ratzeburg 1857, die verhandlungen der directorenversammlungen in der provinz Schleswig-Holstein 1880, Ost- und Westpreuszen 1883, Rheinprovinz 1887 und in bezug auf die französische conjugationslehre auf die abhandlung von Doerks im programm von Treptow a. R. 1879.

Was nun zunächst die französische conjugation angeht, so wird man, wenn man auch dieselbe nicht von anfang an genetisch-historisch wird behandelt wissen wollen, doch, besonders bei den unregelmäszigen verben, verschiedene lautgesetze, ungefähr in einem umfange, wie sie Doerks zusammengestellt hat, dem schüler vor augen führen müssen, um ihm die sonst für ihn ganz unerklärliche abweichung von der regelmäszigen conjugation klar zu machen. dasz dies natürlich nicht schon auf der untern stufe des französischen unterrichts, sondern erst da, wo die systematische behandlung der grammatik beginnt, also auf der mittelstufe wird geschehen können, bedarf wohl kaum erwähnt zu werden. auf dieser stufe jedoch werden anknüpfungen ans lateinische und die entwicklung der formen, wenigstens in den fällen, wo diese entwicklung nicht allzu grosze schwierigkeiten bietet, nach bestimmten lautgesetzen durchaus notwendig sein, um das, was der schüler auf der untern stufe mechanisch sich angeeignet hat, zu einem dauernden besitz für ihn zu machen. es kommt hier für die einübung der conjugation auf dieser stufe und für deren dauernde befestigung dasselbe princip zur geltung, wie wir es für die aneignung eines entsprechenden vocabelvorrats auf der untern stufe in unserer darstellung haben zur geltung bringen wollen. wie der schüler hier dadurch sicherheit in der orthographie erlangt und den von ihm gelernten wortvorrat dadurch zu

seinem dauernden besitz macht, dasz er die gelernten wörter nach bestimmten, ihm allmählich beigebrachten lautgesetzen auf die entsprechenden lateinischen stämme zurückführen kann, ebenso gewinnt er erst durch eine entsprechende behandlung der französischen conjugation die hierin nötige sicherheit. wie häufig kommt es vor, dasz die schüler wie bei den unregelmäszigen verben so besonders beim hilfsverbum, das sie auf der untern stufe sich fest eingeprägt haben, bereits auf der mittlern stufe und sehr häufig sogar noch auf der obern stufe grosze unsicherheit an den tag legen. woher diese erscheinung? weil sie sich in solchen fällen keines bestimmten gesetzes bewust sind, nach dem sie die formen bilden, keiner stämme, auf die sie einzelne, besonders abweichende formen zurückführen könnten. und diese zurückführung auf bestimmte grundformen ist wie für die unregelmäszigen verba so auch für die hilfsverba avoir und être durchaus notwendig, wenn sicherheit im gebrauch erzielt werden soll. der schüler wird also bei der conjugation, wie es in den alten sprachen von jeher gehandhabt wird, genau stamm und endung unterscheiden müssen. er wird bei der unregelmäszigen conjugation nicht nur auf die hauptsächlichsten lautgesetze, sondern auch auf die entsprechenden lateinischen stämme, auf welche die unregelmäszigen formen zurückzuführen sind, aufmerksam gemacht werden müssen (vgl. aller — aditare? — vadere, ire). es werden ihm bei den hilfsverben avoir und être sowie bei der regelmäszigen conjugation andeutungen und winke gegeben werden können, wie sie z. b. in der methodischen grammatik der französischen sprache von dr. Otto Liebe zur anwendung kommen. wir wollen jedoch bemerken, dasz hier nur die art und weise gemeint ist, in welcher derartige anknüpfungen ans lateinische stattzufinden haben, dasz man aber sachlich im einzelnen wird von Liebe abweichen können.[15]

Von denselben gesichtspunkten, denselben leitenden grundsätzen wird man bei behandlung der übrigen redeteile beim französischen unterricht ausgehen müssen. der schüler musz eine aufklärung darüber erhalten, dasz der artikel le und la aus ille und illa, also dem demonstrativpronomen, entstanden ist[16], dasz die französische sprache keine eigentliche declination mehr habe, sondern den mangel der biegung durch präpositionen de und à ersetze, und dasz die biegungsform der lateinischen sprache sich noch am vollständigsten in der declination des fürwortes erhalten habe. der übergang von de le in du, à le in au, de les in des, à les in aux wird für ihn nach den schon auf der untern stufe kennengelernten lautgesetzen nichts neues bringen. ebenso wird der schüler darauf auf-

---

[15] so führt z. b. Liebe das imparfait était einfach auf den stamm ét zurück; zweckentsprechender wäre es dasselbe unter zuziehung des schon früher angeführten lautgesetzes von stabam herzuleiten. vgl. jedoch Mätzner 3e aufl. s. 193.

[16] dasz der unbestimmte artikel auf unus, una zurückzuführen sei, wird er von selbst finden.

merksam gemacht werden müssen, dasz das s des französischen pluriel beim nomen nichts anderes sein kann als das s der lateinischen declination, welches sich im nom. des sing. wie im plural der männlichen und weiblichen nennwörter im lateinischen in mehr als einem casus, namentlich überall im accusativ findet (vgl. Mätzner). es wird dem schüler, der weisz, nach welchem lautgesetze aus à les aux wird, nichts neues sein zu hören, dasz die substantiva auf al aux im plural haben, denen auch einige auf ail und die wörter auf au, eau, eu, oeu folgen. daran kann denn, natürlich erst auf der entsprechenden stufe, die bemerkung geknüpft werden, dasz der plural der substantiva auf al, z. b. le cheval, les chevaux schon in der alten provinziellen aussprache (Berry und Touraine) enthalten ist, die schon im singul. statt un cheval un chevau hat (vgl. Schmid s. 675). es versteht sich von selbst, dasz der schüler darauf hingewiesen wird, dasz das geschlecht der französischen substantiva sich mit einigen abweichungen aus dem lateinischen grundwort erkennen lasse. hierbei wird ihm gesagt, dasz das französische alle hauptwörter an das männliche und das weibliche geschlecht verteilt, dasz die lateinischen neutra im französischen meistens masculina geworden sind, während die lateinischen masculina und feminina ihr geschlecht bei der umbildung im französischen beibehalten haben. auch wird der schüler aufmerksam gemacht werden können, dasz man in beziehung auf die wortform nicht bestimmt aus den gegenwärtigen endungen der französischen hauptwörter das geschlecht ermitteln könne. so kann z. b. die endung age auf aticum zurückweisend (voyage — viaticum) männlich sein, aber insofern sie auf ago (image — imaginem) oder auf einer anderweitigen weiblichen form (cage — cavea; rage — rabies) beruht, ist sie weiblich. ebenso liegt der endung oire bald orium (oratoire, prétoire, purgatoire), bald oria zu grunde (écritoire, nageoire, mâchoire), der endung ule bald ulum, ulus (corpuscule, crépuscule, monticule), bald ula (canicule, capsule, formule) usw. (vgl. Mätzner). das geschlecht ist also, wie wir sehen, hauptsächlich von der ableitung der hauptwörter abhängig, sowie von der nachbildung lateinischer formen selbst bei den meisten derjenigen wörter, welche nicht aus dem lateinischen stammen. die lehre von der ableitung der wörter ist die ergänzung der geschlechtsregeln (Mätzner), also ist auch aus diesem grunde die wortbildungslehre für die schule notwendig.

Ebenso nötig wird es sein — und Knebel hat es auch in seiner französischen schulgrammatik gethan — bei der motion des adjectivs, bei der steigerung, beim zahlwort, pronomen auf das lateinische zu verweisen. dasz der schüler nemlich den unterschied zwischen den substantivischen und adjectivischen pronominibus leichter fassen und begreifen wird, wenn er auf die entsprechenden erscheinungen und ähnlichkeiten im lateinischen hingewiesen wird, bedarf wohl kaum erwähnt zu werden. dasselbe gilt für die behandlung des adverbs, der präpositionen und conjunctionen.

Fassen wir das bisher gesagte kurz zusammen, so ergeben sich daraus für das oben aufgestellte thema folgende thesen:

1. Das verhältnis der französischen sprache zur lateinischen als ihrer muttersprache musz so früh als möglich für den unterricht benutzt werden.

2. Das etymologisieren ist bereits auf der untern stufe nicht nur nicht zu verwerfen, sondern es empfiehlt sich sowohl im interesse leichterer aneignung eines entsprechenden vocabelschatzes als auch behufs befestigung in der orthographie gleich beim ersten unterricht die französischen wörter auf die entsprechenden lateinischen stämme zurückzuführen und den schüler allmählich mit den wichtigsten lautgesetzen, welche bei der umbildung der lateinischen wörter zur geltung kommen, bekannt zu machen, so dasz bereits auf der mittlern stufe im anschlusz daran die lehre von der ableitung und zusammensetzung im französischen durchgenommen und somit die wortbildungslehre auf der mittlern stufe zum abschlusz gelangen kann.

3. Durchaus notwendig wird das hinweisen auf die lateinischen stämme bei der zusammenstellung und unterscheidung synonymer wendungen.

4. Zum verständnis des ursächlichen zusammenhanges sowie zur unterstützung des gedächtnisses empfiehlt es sich, auch in der formenlehre vom französischen auf das lateinische zurückzugehen; besonders wird eine genetisch-historische behandlung der französischen conjugationslehre auf der mittlern stufe nötig sein (vgl. programm von Treptow a. R. 1879).

5. Die vergleichung der französischen und lateinischen resp. griechischen syntaktischen regeln unterliegt keinem bedenken.

6. Sprachgeschichte kann zwar in schulen nicht gegenstand des unterrichts werden, doch können gelegentliche allgemeine bemerkungen betreffend die zwischen dem modernen französisch und dem lateinischen vorgefallenen historischen veränderungen auf der obersten stufe des französischen unterrichts höchst anregend für die schüler werden.

Braunsberg ostpreuszen. Chlebowski.

66.

IST DIE BESEITIGUNG DER FREMDWÖRTER AUS DER SCHULMATHEMATIK MÖGLICH UND NÜTZLICH?

Die zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen unterricht brachte im heft 1 d. j. einen aufsatz von P. Johannesson: deutsche ausdrücke für fremdwörter in der schulmathematik. in diesem wird bemerkt, dasz wörter wie 'triangel', 'rektangel', 'diameter', 'reguläres polygon', die früher allgemein gebraucht wurden,

durch deutsche ausdrücke ('dreieck', 'rechteck', 'durchmesser', 'regelmäsziges vieleck') verdrängt worden sind, und dasz die schule davon vorteil gehabt hat; denn ein einheimisches wort wirkt auf den hörer lebhafter als ein fremdes. die noch jetzt gebräuchlichen mathematischen fremdwörter seien zudem bisweilen nicht kennzeichnend — wie 'diagonale', bisweilen häszlich — wie 'parallelepipedon', bisweilen überflüssig — wie 'charakteristik'; sie sollten also, so weit es ohne zwang angeht, aus der schulsprache entfernt werden. dann folgt ein verzeichnis der betreffenden fremdwörter und vorschläge für ihre verdeutschung, zu denen die fachgenossen um ihre ansicht gebeten werden. in demselben heft betont der herausgeber, dasz die verdeutschung, um nicht in widerspruch mit der hochschulmathematik zu geraten, im einvernehmen mit deren vertretern geschehen müsse und empfiehlt behutsamkeit, da einseitiges vorgehen verwirrung in die mathematischen schulbücher bringen würde. in heft 2 werden dann ansichten über jenen aufsatz mitgeteilt: 1) ein hochschulmathematiker erklärt sich für einen 'principiellen gegner des purismus'; das geplante vorgehen ziele auf beraubung, nicht auf bereicherung der sprache; es sei 'sophisterei', dasz ein einheimisches wort auf den hörer lebhafter wirke als ein fremdes; ein mathematischer satz mit den vorgeschlagenen bezeichnungen sei eine suppe ohne salz; es liege in den mathematischen fremdwörtern ein ganzes, für den schüler nicht unbedeutendes stück culturgeschichte; man möge sich vor jeder befassung mit solchen vorschlägen hüten, da sie von 'fanatikern' ausgehen. 2) ein älterer praktischer schulmann meint, dasz es nicht wohlgethan wäre, der mathematik ihre bis jetzt internationalste kunstsprache zu nehmen; die ganze verdeutschungsbewegung beruhe auf der entdeckung, deutsch und gut, fremd und schlecht sei gleichbedeutend; J. berufe sich mit unrecht auf die verdrängung von 'polygon' durch 'vieleck', weil letzteres vielleicht schon vorher in der volkssprache bestanden habe; kurz, es sei ein rückschritt, die fremden fachausdrücke zu beseitigen; und jedenfalls würde dabei verwirrung entstehen. 3) ein andrer hochschulmathematiker meint, die anregung der frage sei zweckmäszig, weil so am ersten dem 'unfug' gesteuert werde, dasz 'verdeutschungsfanatiker' in der provinz derartig unterrichten, dasz ihre schüler, wenn sie nach Berlin kommen, nicht wissen, was 'kathete', 'hypotenuse', 'potenz' usw. sei.

Gestützt auf diese äuszerungen erklärt die leitung, dasz eine weitere besprechung der vorschläge in ihrer zeitschrift nicht stattfinden solle, da sie bei einer verlorenen sache unnötig sei.

Ich bin jedoch damit nicht einverstanden und habe deshalb die jahrbücher um gastrecht gebeten, welches sie freundlicher weise nicht verweigert haben. denn man mag zu der jetzt fleszenden verdeutschungsfrage stehen wie man will — so weit ist ihre bedeutung erwiesen, dasz es sich lohnt, über die frage wenigstens zu reden.

Was zunächst die drei im auszuge mitgeteilten ansichten betrifft, so ist klar, dasz ihre urheber den kern der sache überhaupt nicht kennen. der erste ist grundsätzlich gegner der reinigungswut — ja, das ist der deutsche sprachverein auch, das sind alle, welche in der verdeutschungsfrage heute das wort führen, ebenfalls. wenn er dann erklärt, dasz eine sprachreinigung nur so weit berechtigt ist, als sie auf bereicherung ausgeht, so ist er durchaus im irrtum. gesetzt, unter den franzosen gäbe es wälscher, welche 'reiter' für 'aller à cheval' einführten; wäre die ausmerzung von 'reiter', die nicht auf sich warten lassen würde, eine bereicherung? eine sprache, die auf sich hält, wird doch lieber ein paar silben mehr aufwenden, als sich ihr sauberes kleid verderben, als sich mit flittern behängen, die ihr nicht zu gesichte stehen!

Der zweite bezeichnet 'figur' als ein fremdwort! der urmensch, sagt er dann, kommt mit wenig begriffen aus; bei steigender cultur entlehnt er von fremden nationen fremde begriffe; die fremdwörter dafür beizubehalten ist richtig, bei der entlehnung aber z. b. 'fernsprecher' für 'telephon' einzuführen, ist unrichtig. und endlich ruht nach ihm die verdeutschungsbewegung nicht auf dem erwachen nationalen gefühls und des sprachgewissens, sondern auf der in 'neuester zeit allmählich gemachten entdeckung, deutsch und gut, fremd und schlecht sei gleichbedeutend'.

Allein, es ist ja vielleicht nicht nötig, über eine gesamtbewegung unterrichtet zu sein, um über ihre teile treffend zu urteilen. sehen wir denn, was gegen die verdeutschung der schulmathematik eingewandt wird.

Am meisten betont wird die bevorstehende verwirrung. wir haben, sagt man, eine runde, glatte fachsprache; wozu soll die verdorben werden? ja, wenns nur wahr wäre! die grundzahl einer potenz heiszt hier 'basis', da 'dignand', dort 'grundzahl'; hier 'radiciert' man, dort 'zieht' man 'wurzeln aus'; gewisse winkel heiszen hier 'gegenwinkel', da 'gemischte gegenwinkel', dort 'correspondierende winkel', anderswo 'gleichliegende winkel'; eine bestimmte arithmetische form heiszt hier 'aggregat', da 'mehrgliedrige grösze', dort 'mehrgliedriger ausdruck', 'polynom', 'arithmetische summe'. das ist wohl hinreichend, um die tadellose, einheitliche fachsprache als — ein märchen zu kennzeichnen. allerdings, von verwirrung, oder gar 'gröster confusion' ist bisher keine rede gewesen; kam ein junge und nannte unsere 'mehrgliedrige grösze', wie er gepflogen, 'aggregat', so fügte man jenen ausdruck ohne erklärendes wort einfach zu, und in ein paar stunden war der neue ausdruck für die alte sache stillschweigend aufgenommen. und so würde eine vernünftige verdeutschung der fachwörter auch ohne jede verwirrung stattfinden können. wenn es irgendwo wenig auf die wörter ankommt, so ist es in der hauptbegriffswissenschaft der fall.

Aber, so hört man, ohne die fremden fachwörter sind die sätze 'suppen ohne salz, bilder ohne licht und schatten, quallenkörper

ohne rückgrat.' hier ist es wirklich schwierig, ernst zu bleiben. angenommen, wir ersetzen 'hypotenuse' und 'kathete' zur freude des untertertianers, der jene wörter zunächst nicht aussprechen und lange nicht richtig schreiben kann, durch 'spannseite' und 'lotseite', so heiszt der Pythagoreische satz: 'das spannseitenquadrat ist gleich der summe der lotseitenquadrate'. wo fehlt denn hier salz? oder, wenn wir statt 'parallelogramm' mit Grassmann 'spateck', statt 'diagonale' 'eckenlinie' nehmen und sagen: 'im gleichseitigen spateck schneiden sich die eckenlinien rechtwinklig' — was in aller welt ist denn sprachlich hieran auszusetzen? über den geschmack ist nicht zu streiten; mir gefallen die neuen formen sogar weit besser als die alten.

Ferner heiszt es, die mathematik verlöre den ruhm, die internationalste fachsprache zu besitzen. wieso? mag doch die wissenschaft ihre ausdrücke behalten — was geht das weltbürgertum die schule an? und dann, wie viele Deutsche lesen wohl nennenswerte mengen fremdsprachlicher mathematik? ich will einmal recht hoch greifen: jährlich 500, ohne ausnahme gelehrte, denen die sprachliche form keinerlei schwierigkeit bereitet. darf man die hier ins treffen führen? wo noch dazu jetzt schon durchaus keine volle übereinstimmung besteht? denn der Franzose sagt z. b. 'progression par différence, par quotient', wir 'arithmetische, geometrische reihe', 'égal' für 'congruent', 'équivalent' für 'gleich'. überhaupt ist das ein grund, den vorzubringen ein Engländer z. b. gar nicht wagen dürfte.

Aber mit unserer hochschulmathematik wird doch wohl einverständnis gesucht werden müssen? — Müssen? nein, durchaus nicht. denn dann wäre das ende leicht abzusehen. die professoren werden sich dafür bedanken, die altgewohnten ausdrücke umtauschen zu sollen; für sie liegt kein bedürfnis zu einer änderung vor, sie werden sich selbst einer verständigung über die art des vorgehens gänzlich abgeneigt zeigen und — ich verdenke es ihnen nicht im mindesten. was geschehen soll, musz von der schule, und der schule allein gethan werden, denn ihr allein bringt es unmittelbare und wesentliche vorteile.

In nicht ferner zeit wird man schwer verstehen, wie unsere schulen, auch die ohne griechisch und die lateinlosen, so lange mit den jetzt üblichen lateinischen und griechischen fachausdrücken arbeiten konnten. denn fast alle diese fremdlinge besitzen als teile des wortschatzes keinen wert, fallen unmittelbar nach der schulzeit verdienter vergessenheit anheim und bedeuten für die schule nichts anderes als unnötige belastung des schülers und erhebliche erschwerung des unterrichts. was soll der volksschüler mit ausdrücken wie 'minuend', 'subtrahend', 'dividend', 'divisor' anders machen, als sie schwer auffassen, schlecht behalten, oft verwechseln, falsch schreiben und schnell vergessen? sagte man statt ihrer nicht viel besser 'vollzahl', 'abzug', 'teilungszahl', 'teiler'? dasz 'vieleck' vom tertianer

leichter verstanden wird, als 'polygon', dasz das einheimische wort eine lebhaftere vorstellung erregt, als das fremde, welches aus unbekannten teilen gebildet zunächst gar keine hervorruft und später nichts zur erhaltung der gelernten beiträgt; dasz das wort 'spat' für jeden, der einmal einen kalkspatkrystall gesehen, etwas ganz andres ist, als das in jeder richtung jammervolle 'parallelepipedon' — das alles kann doch unmöglich bestritten oder gar für 'sophisterei' erklärt werden.

Die beschwerung der schule durch unnötige fremdwörter ist thatsache, und es fragt sich nur, ob eine unabänderliche, oder ob und wie erleichtert werden soll. die unabänderlichkeit kann aber nicht behauptet werden: einmal hat schon im laufe der zeit eine erhebliche verdeutschung auf unserem gebiete stattgefunden, und die dabei verwandten wörter wie 'vieleck' usw. sind jedenfalls häufig neubildungen gewesen; sodann zeigen die auf andern gebieten gemachten erfahrungen, dasz auch neubildungen der jüngsten zeit, wenn sie nur gut sind, die besten aussichten haben, in den deutschen wortschatz überzugehen. fraglich ist dagegen die art der abänderung.

Soll die behörde einen verdeutschungsausschusz niedersetzen und nach seinen vorschlägen die verdeutschung befehlen? nein; die schulbehörde hat erklärt, dasz die schule die pflicht habe, nach reinheit der muttersprache zu trachten; mehr kann und soll sie nicht thun. auf wissenschaftlichem felde und in dessen nachbarschaft liebt der Deutsche die bevormundung am wenigsten. die verdeutschung soll freiwillig erfolgen, ob mehr oder weniger langsam, ist gleichgültig. der schaden ist uralt, gefahr nicht im verzuge, die bewegung in flusz; vorschläge sind bereits gemacht, unterliegen der beurteilung weiter kreise und werden ein ergebnis liefern; dann werden die lehrer und die lehrbücher die ihnen gut scheinenden ersatzwörter anwenden, und so werden wir mit gottes hilfe auf dem dornigen wege der sprachreinigung ein stück weiter kommen. das ist die ansicht der erdrückenden mehrzahl der beteiligten und der maszgebenden kreise — wilder fanatiker?

Sollen denn nun alle fremden fachwörter aus der schulmathematik beseitigt werden? ja; alle, die nicht aus besonderen gründen erhalten werden müssen. so dürfen fachwörter, die bereits in den sprachschatz des volkes übergegangen sind, nicht angetastet werden; freilich sind deren nur sehr wenige; ich rechne z. b. 'pyramide', 'prisma', 'cylinder', 'trapez' dazu, nicht aber z. b. 'hypotenuse' und 'kathete'. indes, hier können und werden die ansichten verschieden sein.

Dasz sprachwidrige oder unschöne bildungen zu vermeiden sind, ist selbstverständlich; gibt es keinen guten ersatz, so läszt man's beim alten; bei 'logarithmus' z. b. wird das der fall sein. unbillig ist aber das verlangen, dasz das ersatzwort dem fremden genau entsprechen müsse. 'asymptote' z. b. hat neben seiner häszlichkeit und unaussprechlichkeit auch noch den fehler, dasz es das wesen der

sache nicht trifft; warum soll man in solchen fällen mit dem worte nicht zugleich den sinn verbessern, also hier etwa 'begleitende' sagen?

Die furcht, dasz bei der verdeutschung der scharfe begriff gefahr läuft, ist unbegründet. mache man sich doch klar, dasz das wort nur das kleid des gedankens ist. warum soll ich bei 'höhere gleichung', 'grundsatz', 'bestimmung' nicht genau dasselbe denken, wie bei 'transscendente gleichung', 'axiom', 'determination'? mag in andern wissenschaften das wort entscheidende bedeutung haben, in der mathematik gewis nicht.

Wie steht es nun mit dem letzten der geäuszerten bedenken, dasz mit den fremdwörtern dem schüler ein nicht unbedeutendes stück culturgeschichte verloren gehen würde? nehmen wir ein beispiel. die neuerer haben vorgeschlagen, 'potenz', 'potenzieren' durch 'gradzahl', 'erheben' zu ersetzen; ersteres stammt von potentia und zeigt, dasz die gelehrten früher lateinisch schrieben; potentia ist die übersetzung von δύναμις und weist auf Diophant zurück, der diesen ausdruck eingeführt hat, aber nicht für 'potenz' im allgemeinen, sondern für 'zweite potenz'. das ist alles recht schön, und man wird es ja wohl den schülern gelegentlich mitteilen; aber dasz deshalb das wort potenz geschont werden müsse, kann ich nicht zugeben. es musz bleiben, wenn es in den sprachschatz des volkes übergegangen ist, sonst nicht.

Den einzigen punkt, der weitere überlegung beansprucht, bildet die aussicht, dasz die hochschulmathematik für geraume zeit — ob für immer? — der verdeutschung unzugänglich sein wird. wer also nach zurückgelegter schule sich auf der hochschule mit mathematik befassen musz, wird dann eine anzahl wörter neu zu lernen haben. da es sich indes nur um verdeutschung der schulmathematik handelt und die höhere mathematik mit ihren discriminanten, resolventen usw. auszer frage bleibt, so ist die anzahl der verdeutschten und folglich nachzulernenden fachwörter nicht grosz, und die den studenten zugemutete mehrarbeit fällt nicht ins gewicht. was für massen von fremden fachwörtern müssen die mediciner lernen! ich will aber offen gestehen: wenn die mehrarbeit ins gewicht fiele, würde sie mir kein grund sein, die schulsprache unberührt zu lassen. denn die paar späteren mathematiker usw. können gegen die masse der schuljugend gar nicht in betracht kommen.

Mehr rücksicht verdienen die lehrer. ich kann wohl verstehen, dasz mancher dem gedanken, auf seine alten tage noch umlernen zu sollen, äuszerst abhold ist; und auch deshalb darf und wird die behörde einen zwang nicht ausüben; er würde vielfach gar zu peinlich empfunden werden. zudem ist er überflüssig. unsere sache ist des sieges vollständig sicher, die gegner stehen auf einem verlorenen posten. ich glaube, dasz sie bereits das undeutliche gefühl dieser sachlage haben, und dasz darauf die sonst unbegreifliche heftigkeit einzelner zurückzuführen ist.

Die zeiten sind andere geworden. das geschlecht, welches in dem jahrzehnt der kriege in den kinderschuhen gestanden hat und schon in früher jugend von den wogen vaterländischer begeisterung umspült worden ist, gewinnt immer mehr einflusz; in welcher richtung dieser sich geltend machen wird, ist klar.

Gedenke, dasz du ein Deutscher bist! vor allem, wo das edelste gut deines volkes in frage ist, die sprache.

Sobernheim. B. Buchrucker.

67.

ZU GOETHES IPHIGENIE

IM ANSCHLUSZ AN EVERS' ERLÄUTERUNG DER IPHIGENIE.

In der bei H. Bredt in Leipzig erscheinenden auswahl deutscher classiker, erläutert und gewürdigt für höhere lehranstalten sowie zum selbststudium von Kuenen und Evers, ist so eben die von Evers bearbeitete erläuterung der Goetheschen Iphigenie erschienen. der eindruck, den die arbeit macht, ist ein durchaus erfreulicher. (der druck in den zahlreichen anmerkungen müste besser sein.) der umfangreiche stoff ist sorgfältig gesammelt und gesichtet, sowie übersichtlich geordnet. besonders wertvoll für die schule scheint uns die ausführliche inhaltswiedergabe zu sein, die nicht nur alle gesichtspunkte mit klarheit aufzeigt, sondern dieselben auch, was hier besonders wichtig ist, in schöner, angemessener sprache vorführt.

Doch erlauben wir uns den verfasser für eine zweite auflage auf einige punkte aufmerksam zu machen. zuerst einige kleinigkeiten.

Act 1, auftritt 4 könnten die drei eigenschaften der Diana als der allmächtigen, allweisen und gütigen bestimmter hervorgehoben werden; von diesem reinen glauben würde sich dann die verzweifelte gottesanschauung des parzenliedes später schärfer abheben.

Act 2, auftritt 1 vermisse ich bei den gedanken, die Pylades vorführt, um den Orest aufzumuntern, einen hinweis auf die worte: die götter rächen der väter missethat nicht an dem sohn; ein jeglicher, gut oder böse, nimmt sich seinen lohn mit seiner that hinweg. es erbt der eltern segen, nicht ihr fluch.' und in demselben auftritte durfte der listige plan des Pylades nicht nur als das letzte auskunftsmittel, sondern auch als dem charakter des Pylades entsprechend dargestellt werden.

Im anfang des dritten actes könnte mit recht darauf hingewiesen werden, wie der herliche charakter der Iphigenie sich hier auch darin zeigt, dasz ihr eignes leid sie gegen das leid anderer nicht hart, sondern weich macht. kurz darauf wird durch die erzählung des Orestes seine eigne that in ihrem entstehen psychologisch motiviert. darauf

dürfte mehr hingewiesen werden, weil dann das erbarmen Iphigeniens mit dem unglücklichen bruder uns noch verständlicher wird.

Am schlusz dieses auftritts betont der verfasser da, wo die reinigenden momente in Orestes' seele, die seiner bewustlosigkeit unmittelbar vorhergehen, besprochen werden, nach meinem gefühl zu sehr die negative, zu wenig die positive seite, d. h. zu sehr das gefühl des elends und der verzweiflung, zu wenig das gefühl des glücks, das ihm die liebe der schwester trotz alles elends bringt. darauf musz auch hingewiesen werden, denn die befreiung von dem schuldgefühl, die nach der bewustlosigkeit sich zeigt, hat zu gleichen teilen ihre ursache darin, dasz 1) das schuldgefühl durch die grösze des innerlich und äuszerlich erlebten elends ausgelöscht ist, und dasz 2) das vertrauen zu einem weitern friedevollen leben in gemeinschaft mit der reinen, durch die liebe alle hindernisse überwindenden schwester eine neue, beherschende lebenskraft geworden ist. das letztere musz aber darum besonders betont werden, weil es für den gang des ganzen stücks das wichtigere ist. das gefühl des elends, welches der verfasser durchaus richtig in seiner grösze erkennt, bricht ja auch, als es die bewustlosigkeit herbeigeführt hat, zugleich mit dem gefühl der schuld ab. dagegen das gefühl der reinigenden, alles überwindenden liebe bleibt und arbeitet offenbar auch, während Orestes durch die bewustlosigkeit gegen die auszenwelt abgeschlossen ist. es arbeitet in der geheimnisvollen tiefe des gemütes weiter und erzeugt als reflex in der traumhaften phantasie, welche, wie die worte 'noch einen' anzeigen, sich in dem beginnenden bewustsein weiterspinnt, die ersten friedvollen gedanken, die bilder des versöhnten Tantalidengeschlechts, in das auch Orest aufgenommen erscheint.

Mit der gröszern betonung dieses positiven elements, das in Iphigeniens reiner liebe gegeben ist, möchten wir noch auf etwas anderes hinweisen. wir wünschten nemlich, dasz noch schärfer der charakter der Iphigenie mit seinen daraus entspringenden handlungen als der brennpunkt des ganzen hingestellt würde.

Es kann dem ganzen auch in den augen der schüler nur dienlich sein, wenn man die dramatische einheit mehr hervorspringen läszt. so möchte ich auch bei der beurteilung des ganzen den hinblick auf die etwaige fortsetzung in einer Iphigenie zu Delphi beseitigt wissen. auch die behandlung des Tantalus weist nicht mit notwendigkeit darauf hin. wenn Tantalus in der vision des Orest und im parzenlied als noch nicht mit den göttern ausgesöhnt erscheint, so stimme ich mit Evers überein, wenn er es als ein 'noch nicht' hinstellt. dieses 'noch nicht' ist aber am ende des stückes beseitigt, wenn auch nicht mit ausdrücklichen worten, so doch sicher im gefühl der geschwister und in ihren vorstellungen, so dasz man auch hierin einen einheitlichen abschlusz der dichtung constatieren kann. es gibt auf jeden fall eine reinlichere beurteilung, wenn man die Iphigenie als ein in sich abgeschlossenes ganze betrachtet.

Dieser einheit zu liebe möchte ich auch nicht, dasz die sogenannte Oresteshandlung unter diesem namen zu sehr als ein besonderes vorgedrängt würde.

Die ganze handlung wird natürlich durch die besondere benennung eines teiles nicht verändert, aber es darf durch nichts das bei seite gerückt werden, dasz im ganzen stück die handelnde Iphigenie die hauptsache ist. andernfalls ist gefahr, dasz die dramatische einheit durch episoden geschädigt wird, oder sich einer epischen einheit nähert. diese letztere hegt sehr wohl manigfaltiges neben einander, wenn es sich nur ästhetisch zu einem bilde abrunden läszt. die dramatische einheit aber verlangt doch unbedingt, dasz alle handlungen des stückes sich als mittel dem zweck der haupthandlung klar unterordnen, welche von dem helden des stückes ausgeführt wird, und welche ihre zielpunkte deutlich auf dem höhepunkte der handlung und dann in veränderter richtung in der katastrophe zeigt. so sehe auch ich den ersten höhepunkt des ganzen stückes in der heilung des Orestes, da Iphigenie alle schwierigkeiten überwunden zu haben scheint. aber dabei kann die handlung nicht stehen bleiben. es ist nur scheinbar der höhepunkt für den charakter der Iphigenie und ihre handlungsweise. der gang des dramas verlangt, dasz der bis dahin nur schöne charakter der Iphigenie sich auch als ein erhabener charakter zeigt (vgl. Schillers abhandlung über das erhabene). die sittlichkeit Iphigeniens bis zum schlusz des dritten aufzuges könnte auch reiner naturtrieb sein; damit sind wir nicht zufrieden, Iphigenie musz zur heldin werden und zeigen, dasz ihr charakter seine gebote und seine kraft nicht nur in der natürlichen schönen anlage hat, sondern dasz er sie aus einer höhern geistigen welt entnimmt trotz des widerspruchs der natürlichen triebe. dasz Iphigenie nicht wie in dem gewöhnlichen drama unterliegt, sondern als siegerin aus der versuchung hervorgeht, gibt dem ganzen den reiz, der in andern dramen durch andere mittel erkauft werden musz.

Ich gestehe gern zu, dasz Evers bei der überfülle seiner gedanken auch die von mir angeregten überlegungen gehabt hat, aber ich möchte sie mehr hervorgehoben und mehr in den mittelpunkt gerückt sehen. ich wollte daher dem verfasser vorschlagen, bei einer zweiten auflage seines trefflichen und allseitig anregenden schriftchens im interesse der schüler die schulausgabe besonders in den anmerkungen zu kürzen, dafür aber den stoff auszerdem in einer ausgabe für lehrer weiter auszuführen und einige allgemeinere gesichtspunkte wie z. b. einheit des dramas, schuld und sühne usw. ausführlicher an der Iphigenie zu illustrieren. er dürfte da vielleicht zu andern resultaten für das drama kommen, wenn ich ihn anders recht verstanden habe, als z. b. L. Bellermann in seinen beiträgen zu Schillers dramen, der den begriff des tragischen so weit faszt, dasz die schuld dabei keine charakteristische stellung mehr hat.

Höxter. Fauth.

68.

ÜBER DEN EINFLUSZ HYGIENISCHER MASZREGELN AUF DIE SCHULMYOPIE. VON DR. A. V. HIPPEL O. PROF. D. OPHTHALMOLOGIE U. DIRECTOR DER OPHTHALMOLOGISCHEN KLINIK ZU GIESZEN. Gieszen, J. Rickersche buchhandlung. 1889. 70 s. 4.

Der verfasser dieser interessanten und wertvollen arbeit ist mit Tscherning und Stilling der überzeugung, dasz die gefahren der schulmyopie von Cohn und seinen anhängern wesentlich überschätzt werden, wenn er mit den erwähnten ophthalmologen auch keineswegs leugnet, dasz sie bis zu gewissem grade bestehen. nach den erfahrungen, welche diese drei gelehrten auf grund umfangreicher untersuchungen gemacht haben, steigt die lediglich durch nahearbeit erworbene kurzsichtigkeit in der übergroszen mehrzahl der fälle langsam, erreicht in der regel nur niedrige oder mittlere grade und wird mit völliger entwicklung des körpers stationär. völlig von dieser zu trennen ist eine andere form der myopie, die, meist bereits in frühem lebensalter vorhanden, fast unabhängig von der beschäftigung des individuums rasch und dauernd fortschreitet, unter den zöglingen höherer lehranstalten nicht häufiger vorkommt als bei dem ungebildeten proletariat und früher oder später zu partieller oder totaler erblindung der augen führt. die vermengung beider arten von kurzsichtigkeit dürfte *einen* grund für die verschiedene beurteilung der gefährlichkeit der schulmyopie abgegeben haben. einen zweiten findet der verfasser darin, dasz in den ältern arbeiten auf das verhalten der sehschärfe der myopischen augen im vergleich zu dem der emmetropischen und hypermetropischen wenig oder gar nicht rücksicht genommen ist, während hierin allein ein zuverlässiger maszstab für den grad einer eventuellen schädigung gefunden werden kann. ein dritter grund liegt darin, dasz bis auf die letzten jahre die meisten autoren den weg der *einmaligen* untersuchung verschiedener schulen eingeschlagen haben, auf dem man nichts weiter als eine bestätigung, aber keine erklärung der von Cohn zuerst mitgeteilten resultate erhielt.

Um hierin weiter zu kommen, untersuchte der verfasser die schüler des Gieszener gymnasiums neun jahre lang möglichst eingehend. es kam ihm vor allem darauf an, den einflusz hygienischer maszregeln auf die kurzsichtigkeit in den schulen nachzuweisen. zu diesem zweck wird in der schrift das gymnasium in Gieszen und seine organisation beschrieben. besonders interessant war es, dasz man vergleichen konnte zwischen dem einflusz eines hygienisch ganz unzureichenden gebäudes, wie es das bis 1878 benutzte alte gymnasium war, und einem hygienisch ziemlich günstig eingerichteten, wie es das neue gymnasialgebäude ist.

Über die ergebnisse der untersuchungen sind 17 mit äuszerster sorgfalt und mit berücksichtigung aller für den ophthalmologen

wichtigen und lehrreichen daten aufgestellte tabellen mit erläuterungen der schrift beigegeben, welche gewis den fachgenossen des verfassers sehr willkommen sein und eine reihe von wertvollen belehrungen bieten werden.

Wir begnügen uns die ergebnisse selbst kurz zusammenzustellen. der verfasser kommt zu dem schlusse, dasz trotz bester baulicher beschaffenheit und zweckmäsziger innerer einrichtung einer schule, trotz vermeidung jeder überbürdung der schüler und regelmäsziger ärztlicher überwachung ein nicht unbeträchtlicher teil derselben während der schulzeit myopisch wird, bei einem andern schon vorhandene kurzsichtigkeit zunimmt. die gründe für diese thatsache findet er einerseits in der nahearbeit an sich, anderseits in ungünstigen hygienischen verhältnissen, welche im hause auf die kinder einwirken. die erste ursache der myopie wird sich nicht beseitigen lassen, wenn wir nicht die errungenschaften der modernen cultur aufgeben wollen. die zweite ursache wird sich nur dann wenn nicht ganz beseitigen, so doch in ihren schädlichen wirkungen verringern lassen, wenn die bestrebungen der schule im hause verständnis und unterstützung finden. damit will der verfasser aber durchaus nicht den wert rationeller hygienischer maszregeln in den schulen gering anschlagen, vielmehr ist er der überzeugung, dasz durch befolgung richtiger hygienischer grundsätze bei der äuszeren einrichtung der schulen und der inneren organisation des unterrichts sich die häufigkeit der myopie erheblich verringern, der grad derselben in der übergroszen mehrzahl der fälle in mäszigen grenzen halten und eine herabsetzung der sehschärfe meistens vermeiden läszt. zugleich treten die mit myopie verbundenen complicationen: staphyloma posticum und accommodationskrampf seltener auf, als es sonst zu geschehen pflegt. unter richtige grundsätze der innern organisation rechnet der verfasser das princip den schwerpunkt des unterrichts auf den mündlichen vortrag während der schulstunden zu legen und jede unnütze, mehr mechanische nahearbeit in und auszer der schule zu vermeiden; daneben erwiesen sich die beschränkung der unterrichtsstunden auf den vormittag infolge der vermeidung aller künstlichen beleuchtung, die regelmäszigen pausen zwischen den einzelnen stunden und die von der schule in jeder beziehung geförderten leibesübungen von günstigem einflusz.

Jede schulhygienische abhandlung musz sich heute auch mit der frage des schularztes auseinandersetzen. es ist bekannt, wie weitgehende, ja maszlose forderungen hier bisweilen gestellt werden. in der vorliegenden schrift berührt überall, aber namentlich in dieser vielumstrittenen frage das maszvolle besonders angenehm; nach der ansicht des verfassers kann sich die mitwirkung von ärzten in den schulen nur innerhalb ganz enger grenzen bewegen. er verlangt die begutachtung der baupläne bei neu- und umbauten von schulen durch einen staatlich angestellten medicinalbeamten und die

gleiche mitwirkung bei der revision der innern einrichtung der schulen, die ihm jedoch nur für die gröszern anstalten erforderlich scheint, dann aber auch häufiger als alle 3—5 jahre vorzunehmen wäre, wenn sie wirklich nutzen bringen soll. dagegen hält er eine fortlaufende untersuchung des gesundheitszustandes der schüler durch einen schularzt in der art, dasz derselbe mit etwaigen pathologischen veränderungen jedes kindes völlig vertraut sei, für absolut undurchführbar. wohl aber erscheint das eingreifen des arztes in den schulen notwendig, sobald es sich um das auftreten von epidemischen krankheiten handelt. dazu geben aber bereits die sanitätspolizeilichen vorschriften dem medicinalbeamten ausreichende machtbefugnisse. zur auswahl passender subsellien und zum setzen der schüler bedarf es keiner ärztlichen mitwirkung, wenn in den pädagogischen seminarien die jungen lehrer mit den hier platzgreifenden einfachen grundsätzen bekannt gemacht werden. alle forderungen, welche regelmäszige nur von specialärzten ausführbare untersuchungen der schüler erstreben, sind unerfüllbar wegen der dazu erforderlichen sehr bedeutenden geldmittel. unberechtigt ist endlich das verlangen, dasz ärzte bei der aufstellung von lehrplänen zu rate gezogen werden sollen. es genügt vollständig, wenn auf grund sachverständiger gutachten der obersten medicinalbehörde und competenter fachmänner die zahl der schulstunden, die länge der pausen, das maximum der häuslichen arbeitszeit für jede classe, die zahl der turn- und spielstunden für alle schulkategorien festgesetzt werden.

Als ersatz maszloser und undurchführbarer forderungen wünscht der verfasser mit recht, dasz die angehenden lehrer mit den wichtigsten grundsätzen der allgemeinen hygiene, sowie der schulhygiene im besonderen besser vertraut gemacht werden, als bisher. nur in diesem falle werden die lehrer sich über die wichtigkeit der gesundheitspflege klar, und dann werden sie auch geneigt sein, mitteilungen von ärzten über den körperlichen gesundheitszustand der schüler zu würdigen. von einem derartigen zusammenwirken von lehrern und ärzten erwartet der verfasser mehr als von der einführung officieller schulärzte.

Um aber auch die eltern zu bundesgenossen im kampfe gegen die schädlichkeiten zu machen, welche als unvermeidliche zugabe unserer hoch entwickelten cultur schon in zartem alter auf die kinder einwirken, macht der verfasser den sehr beherzigenswerten vorschlag in allgemeinverständlichster und knapper form die wichtigsten lehren der schulhygiene von berufener seite zusammenstellen zu lassen und die kleine schrift jedem in eine höhere oder mittlere schule neueintretenden schüler mit dem auftrage einzuhändigen, dieselbe seinen eltern bzw. erziehern zu übergeben.

Wir empfehlen die gehaltvolle schrift allen aufs angelegentlichste, welche sich für die jugendbildung interessieren, vor allem den schulmännern, welche hier aus dem munde eines er-

fahrenen mannes der wissenschaft, der ein warmes interesse für unser schulwesen bewiesen hat, maszvoll und klar belehrt werden, welche erfolge immerhin eine verständige schulhygiene zu erringen vermag.

Gieszen. Herman Schiller.

(50.)

BRIEFE VON KARL DAV. ILGEN AN C. A. BÖTTIGER.

mitgeteilt von dr. Robert Boxberger.

(vgl. jahrgang 1884 s. 463 ff. 569 ff. 1885 s. 317 ff. 1886 s. 476 ff. 632 ff. 1889 s. 363 ff. s. 448 ff. s. 505 ff.)

Pforte, den 2 sept. 1810.

Herzlich geliebter freund.

Ich hätte Ihren lieben brief früher beantwortet, wenn ich nicht gern Ihr gütiges anerbieten, wegen meines schreibens an herrn collegienrat Köhler hätte benutzen wollen, welches ich nun beizulegen so frei bin. der ursachen, warum ich die antwort verzögert habe, sind sehr viele, die ich zum teil in dem schreiben an ihn detailliert habe. der mangel des platzes ist eins der wichtigsten hindernisse, wenn die rede von extraneern ist; und dieses zu entfernen, war erst nötig, die abgänge zu berechnen, die entschlieszung der väter zu erforschen usw. hernach ist es eine schlimme sache, wenn die kinder noch nicht so viel vorbereitung haben, dasz sie an den öffentlichen lectionen anteil nehmen können. es ist dies schon bei den alumnen übel; aber noch weit übler bei den extraneern, wo kein obergesell vorhanden ist. ich habe dem herrn collegienrat dieses alles umständlich auseinandergesetzt, und ich bitte Sie, den brief gefälligst zu bestellen. sollte es nicht mehr res integra sein, so haben Sie die güte, ihn auf die post zu geben und das porto, wenn der brief nicht unbefreit gehen kann, mir anzurechnen.

Was Sie mir von unserm Reinhard gesagt haben, hat sich zu meiner groszen freude und beruhigung bestätigt. die stunden, welche ich mit ihm allein, oder in seiner gesellschaft verlebt habe, sind die glücklichsten, die ich seit zwei jahren genossen. hätte er freiere hand, so würde wohl manches noch anders werden. von dem resultate der conferenzen schreibe ich Ihnen noch nichts; es musz erst der lectionsplan zu stande kommen. was Sie mir sagen, dasz es seine vollste überzeugung sei, dasz das ansehen des rectors ungeschwächt behauptet werden müsse, hat er mir bewiesen, und es mir wiederholt versichert. es ist dieses auch höchst notwendig, wenn die disciplin, die sehr herabgekommen ist, wieder hinaufkommen, und aufrecht erhalten werden soll. Ich kann mich zwar beruhigen, indem mir mein gewissen sagt, dasz ich nach meinen kräften wirke, aber schmerzen thut es mich doch, dasz ich musz böses geschehen lassen und kann es nicht ändern, und meine stimme wird nicht gehört.

Jawohl hätten wir uns viel mündlich mitzuteilen. wann wird dieses aber geschehen? wenn Sie Ihren Gustav nach Pforte bringen? das dauert noch lange, noch zwei jahre. sorgen Sie nur dafür, dasz Pforte noch das ist, was es sein soll, und dasz der geist der alten Pforte nicht vertilgt wird, damit Sie nicht etwa gar wetterwendisch werden; sonst hätte ich meine netze nach einer stelle für Ihren Gustav umsonst ausgeworfen, und mich umsonst auf Ihre umarmung gefreut.

Ihrer guten lieben frau, die neu belebt aus dem bade zurück ge-

kommen sein wird, sagen Sie von mir und meiner frau die herzlichsten grüsze und glückwünsche, mir aber erhalten Sie Ihre liebe und freundschaft, da ich unwandelbar bin

Ihr

treuer freund D. Ilgen.

Pforte, den 16 januar 1811.

Herzlich geliebter freund.

Tausend dank nebst kusz und händedruck für die mancherlei schönen geschenke, die mir Ihre liebliche muse, und Ihre unveränderliche freundschaft gemacht hat! das letzte gedicht habe ich nach Ihrer verordnung ausgeteilt; auszer dasz mir meine frau eins weggekapert hat. als sie sahe, dasz deutsch dabei war, so war sie wie ein stoszvogel, und hatte gleich eines beim leibe; ehe ich mich besann, war sie schon zur thür hinaus.

Sie wünschen zu wissen, teuerster freund, wie viel die stelle eines französischen sprachlehrers wohl trägt. hier sind seine fixa. er bekommt 100 thlr. besoldung, 5 klafter harte scheidt, 20 wellen, 15 hühner, 400 pf. fleisch, 2 eimer wein, 1 fasz bier (3 tonnen), 1 hase, 30 pf. butter, 4 scheffel weizen, 6 scheffel korn. was er von fleisch über die 400 pf. braucht, bezahlt er mit 1 gr. jedoch nach dem neuesten reglement. was er sonst noch zur leibesnahrung und notdurft gebraucht, musz er durch privatstunden sich erwerben. es ist mit dem lehrer der französischen sprache eine lahme sache. da die schüler wissen, dasz der lehrer von den privatstunden leben musz, so können sie gewissermaszen ihm trotzen; er ist von ihnen abhängig. bei dem vorigen sprachlehrer, herrn Prinet, war es anfangs gerade auch, wie bei dem jetzigen; er war aber klug, gab nach, und liesz fünf gerade sein; dadurch wurde er am ende beliebt; wer wollte, gab achtung, wer nicht wollte, las etwas anderes, oder sprach mit seinem nachbar. er liesz alles gehen, wie es gieng, und glaubte so am besten zu fahren. die wenigen, welche privatstunden bei ihm hatten, lernten etwas; die übrigen lernten nichts. diesem unwesen abzuhelfen, und auch in den französischen sprachunterricht einige ordnung zu bringen, kam ich auf die idee, dasz ein deutscher, der seinen akademischen cursus gemacht hätte, und auszer der französischen sprache, auch die englische und italiänische zu lehren im stande wäre, möchte angestellt werden; dasz dieser, um ein ansehen gleich den übrigen lehrern zu erhalten, in synode sitz und stimme zugleich haben möchte. ja diese idee gieng noch weiter; ich dachte darauf, dasz, wenn das gewählte subject einschlüge, und man den guten erfolg sähe, ihm auch zur vollendung und befestigung seines ansehens die inspectio hebdomadaria mit möchte übertragen werden. da mir höchsten orts aufgetragen wurde, vorschläge zu thun, so fiel mir der jetzt angestellte M. Grossschopff aus Lübeck zuerst ein, den ich in Jena als einen fleiszigen ernsten und männlichen jüngling hatte kennen lernen. er war etliche jahre ein zuhörer von mir gewesen, und stand mit mir in genauer verbindung. ich wuste, dasz er in den neueren sprachen geübt war, und also alle die eigenschaften besasz, die ich bei einem subject, welches geschickt sein sollte dem bedürfnisse der schule abzuhelfen, für nötig achtete. anfangs wollte E. h. kirchenrat auf meinen vorschlag nicht eingehen, und war geneigter entweder herrn Müller aus Dresden, oder einen anderen, dessen namen ich jetzt gerade nicht nennen kann, aus Langensalza, der mir, wie Müller, sehr warm empfohlen worden, anzustellen. es ergieng auch auf meinen vorschlag befehl, dasz diese beiden eine probelection halten sollten. der Langensalzaer wurde eingeladen; aber erschien nicht. Müller erschien, und hielt seine vorlesung zur zufriedenheit; aber da er ob furtum war excludiert worden, wovon ich vorher gar nichts gewust hatte, konnte er nicht angestellt werden. so kam es, dasz doch endlich M. Grossschopff den

antrag erhielt. aber tempora mutantur nos et mutamur in illis. er hatte einen ganz anderen charakter angenommen, als der mir sonst bekannt war. sein ton hatte so etwas reichstädtisches und ungestümes, so dasz ich gar bald sahe, dasz es nicht so gehen würde, wie ich mir es vorher gedacht hatte. er wollte gleich augenblicklich mit an der synode teil nehmen, und hörte nicht auf mich zu bestürmen, bis ich mit dem sel. herrn canzler Br. v. E. und dem herrn rentmeister deswegen bericht erstattete. es erfolgte auch ein beifälliges rescript, und er bekam sitz und stimme in synodo; aber nun wollte er auch entschädigung für die neue bemühung haben. da dieses nun nicht gieng, so war er unwillig auf mich, und legte mir alle schuld bei. ich hatte ihm aber alles vorher gesagt, wie es kommen würde, wenn er nicht ruhig bliebe und im stillen seine brauchbarkeit beurkundete, und darauf berief ich mich. hätte er sich meiner leitung überlassen, in einrichtung seiner privatstunden meinen rat angenommen, und so ein paar jahre seine geschicklichkeit bewährt, so würde sich das übrige ohne alle schwierigkeit gefunden haben; und ich stehe dafür, dasz man allerhöchsten orts nicht würde abgeneigt gewesen sein, ihm anteil an den receptions- und discessgebühren zu lassen, wodurch er eine artige zulage erhalten hätte. es fehlt ihm gar nicht an kenntnis der sprache, und die schüler könnten, wenn sie wollten, sowohl im französischen, als auch im englischen und italiänischen viel bei ihm lernen; aber er verderbt zu viel durch seine hitze, und mangel des klugen benehmens, welches in seiner lage mehr, als in der eines jeden andern lehrers, nötig ist. seine absicht ist gut, und lobenswürdig; aber was hilft der gute wille, wenn die rechten mittel nicht gewählt werden. aber ob ich hiermit gleich zugebe, dasz ein groszer teil der schuld an ihm liegt, so läszt sich doch nicht behaupten, dasz er alle schuld trägt. es wird bei keinem anders werden, und wenn er von Paris verschrieben wird. behandelt er die schüler nicht als herren, so bereden sie sich, dasz sie keine privatstunden bei ihm nehmen, weil sie wissen, dasz er dieses zugangs zu seinem unterhalte bedürftig ist; und zum privatstundennehmen sie zwingen kann man, wenigstens nach der jetzigen verfassung nicht. ist er nachgiebig, und behandelt sie so, wie sie behandelt sein wollen, so lernen sie nichts, und die französischen lehrstunden sind ein wahrer greuel. der hebdomadarius setzt voraus, dasz die schüler in den lectionen sind, sie laufen aber in dem garten oder vor dem thore herum. der sprachmeister vermiszt sie nicht, oder darf sie nicht vermissen, wenn er gute zeit haben will. zu einer wirklichen neigung zum französischen kommt es in Pforte nie, weil diese sprache nicht als ein wesentlicher teil des ganzen unterrichts angesehen wird. ich habe es zwar dahin zu bringen mich bemüht, und habe mit darauf angetragen, dasz in dem examen eine französische censur gehalten wird; aber ich habe meinen endzweck nicht erreicht. es bleibt der alte ton. wer im lateinischen und griechischen gut ist, bekommt die beste censur im examen, die beste censur beim abgange; auf das französische wird keine rücksicht genommen. daher gibt es manche gute köpfe, die es sich wirklich zur ehre anrechnen, im französischen unwissend zu sein; die sich nicht die geringste mühe geben, ihr thema nur leidlich auszuarbeiten, wenn sie auch gleich einer schlechten censur entgegensehen. sie hören diese gleichgültig an, lachen heimlich darüber, und freuen sich über die entschädigung, die sie bei der censur ihrer lateinischen und griechischen arbeiten zu hoffen haben, und gewis erhalten. so lange der französische sprachlehrer so isoliert steht, so lange der gegenstand seines unterrichts nicht von dem ganzen collegio für wichtig angesehen, und mit bei erteilung der censuren im examen berücksichtiget wird, und so lange nicht durch specialverordnung darauf gedrungen wird, und die nachlässigen bestraft werden, so lange wird es immer eine lahme sache bleiben. bei dem vorigen mons. Prinet nahmen doch noch

einige privatstunden; diese haben jetzt ganz aufgehört. daran ist aber M. Grossschopff mit dadurch schuld, dasz er anfangs, durch habsucht geleitet, anstatt 5 höchstens 6 in eine stunde zu nehmen, 10 und 12 nahm, ohnerachtet in seiner instruction ausdrücklich steht, dasz er nicht mehr als 5 nehmen soll. natürlich können die jungen leute in solchen stunden, wo ihrer so viele beisammen sind, nicht so fruchtbar beschäftigt werden, als wenn ihrer wenige daran teil nehmen. nun kommen noch manche andere umstände dazu, die ich nicht erwähnen kann und will, wobei er aber unschuldig ist, wovon die folge diese ist, dasz er jetzt gar keine privatstunden zu geben hat. vor diesem falle ist keiner sicher, er komme, woher er wolle.

Der herr professor Quenneville, von dem Sie mir schon einmal geschrieben haben, und den ich auch selbst kenne, schickt sich schwerlich nach Pforte. so viel ich weisz, kann er gar kein deutsch sprechen. wie es mit der behauptung des ansehns steht, kann ich nicht beurteilen, weil ich nur ein einziges mal ihn gesehen habe; so viel werden Sie mir aber recht geben, dasz es ganz etwas anderes ist, wenn einer ein paar knaben auf der stube unterricht gibt, oder etliche junge leute hat, denen es darum zu thun ist, etwas zu lernen, und wenn er eine classe von 60 und mehr mutwilligen knaben vor sich hat. der andere, den Sie erwähnen, dürfte in hinsicht des deutschen sich vielleicht besser schicken. bei mir ist es ausgemacht, dasz ich nie wieder dazu rate einen Deutschen zu nehmen, damit nicht wieder gesagt werden kann: er prononcierte wie eine spanische kuh.

Was der herr oberhofprediger mit Grossschopff gesprochen hat, weisz ich nicht. Grossschopff selbst hat mir nichts gesagt, und ich habe ihn nicht fragen mögen. es musz doch am ende offenbar werden. die gerüchte, welche sich hier verbreitet haben, sind alle zu unverbürgt, und rühren nur von domestiquen her.

Ich bin jetzt in groszem ärger über den tanzmeister Roller. dieser mann musz den herrn oberhofprediger sehr hintergangen haben, wie ich aus einer äuszerung desselben, und aus den schritten, welche Roller gethan hat, schlieszen kann. dieser macht es auch, wie G. und anstatt 3 bis 4 scholaren zu nehmen in eine tanzstunde, nimmt er ihrer 10, 12, 13, weisz also in einer stunde so viel zu verdienen, als seine vorgänger in 3 und 4 stunden. und doch hat er die stirn, in seinem anhaltungsschreiben zu sagen, er habe von der schule nicht mehr, als 191 thlr. jährliches einkommen, und verlangt eine fixe besoldung, dergleichen kein einziger lehrer, auszer etwa dem rector, hat; er will nemlich auf 200 thlr. gesetzt sein, ohne die anderen emolumente, um welche er nachgesucht hat. die mittwoche und den sonnabend nachmittags bis spät in die nacht bringt er in Naumburg zu, und verdient daselbst schweres geld; und hier werden ihm auch die stunden dreifach bezahlt, so dasz er gewis eben so viel schon einnimmt, als jeder andere lehrer, vielleicht mehr als der mathematicus; und doch hat er nicht genug. kann wohl die stunde teurer verkauft werden, als für 1 thaler? welcher gelehrte verdient wohl soviel? ich glaube, dasz selbst Goethe bei seinen wahlverwandtschaften es nicht bis dahin gebracht hat, ob er gleich 50 thlr. für den bogen bekommen haben soll.

Ihr Gustav ist in Groszenhayn in guten händen; es wird Ihnen nicht gereuen, diesen weg gewählt zu haben. auch bei dem herrn amtsinspector Korbinsky, wenn er bei diesem zutritt hat, ist er gut aufgehoben: denn dieses ist ein mann nach meinem herzen. für das unterkommen auf ostern 1812 soll schon gesorgt werden. meine frau empfiehlt sich Ihnen, Ihrer fr. g. und Ihrer fr. m. aufs herzlichste, wobei auch ich einstimme, und mich auszerordentlich freue, dasz sich Ihr gutes liebes weibchen diesen winter so wohl befindet. ich bleibe auf immer

Ihr

treuer freund Ilgen.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

69.

SCHULE ODER PRIVATUNTERRICHT?

Ob öffentlicher (schul-) oder einzel-(privat-)unterricht vorzuziehen sei, scheint zwar eine rein akademische, also praktisch wertlose frage, da niemand daran denken kann, den schulunterricht, auch wenn sich derselbe als minder empfehlenswert erweisen sollte, darum aufzuheben. aber ein an sich interessantes, ob auch zunächst nicht zu praktischer anwendung drängendes, sollte doch von denjenigen nicht geringschätzig betrachtet werden, welche sich gerne rühmen nicht blosz das praktisch brauchbare im auge zu haben, und welche eben deshalb als vertreter einer höheren lebensauffassung sich ansehen und angesehen sein wollen. auch darf die geringe teilnahme, die man solchen fragen schenkt (wie gering, davon kann sich jeder überzeugen, der etwa in gesellschaft solches zur sprache zu bringen wagt), von der untersuchung nicht abschrecken; im gegenteil je mehr eine an sich selbst wichtige sache vergessen scheint, um so mehr ist es bedürfnis sie aufs neue ins licht zu stellen und interesse für sie zu erwecken. wenn nun eine solche betrachtung hier angestellt wird, so wird dieselbe vielleicht etwas anziehender auch für solche, welche sonst gegen 'allgemeine themata' einigen widerwillen hegen, wenn wir an eine bekannte autorität anknüpfend zunächst nur die prüfung einer seit lange herschenden anschauung versuchen, womit wir einen festen anhaltspunkt gewinnen, so zu sagen einen text zur predigt, und weniger gefahr laufen uns in das nebelreich der reinen begriffe zu verlieren.

Gehen wir also aus von Quintilian, der bekanntlich im zweiten capitel des ersten buches seines hauptwerks die frage erörtert, utrum pueri utilius domi an in scholis erudiantur, und sehen wir, wie er seine frage beantwortet.

Der schulunterricht, so beginnt er, verdankt seinen ursprung den gesetzgebern der bedeutendsten (cultur-)staaten, wie wir sagen würden, und für denselben sprechen die gewichtigsten autoritäten. dennoch habe die schule auch gegner, welche zwei hauptgründe für sich anführen, erstens, dasz die häusliche (privat-)erziehung in sittlicher hinsicht besser, zweitens, dasz die thätigkeit des lehrers hier éinem zugewendet sei, während sie sich in der schule auf mehrere verteilen müsse. Quintilian verfährt nun so, dasz er 1) diese gegengründe zu prüfen, d. i. zu widerlegen, 2) positiv die vorzüge der der schule nachzuweisen sucht. eine scheinbar nicht unlogische und doch fehlerhafte einteilung, da sie nicht vor wiederholungen schützt. doch hören wir davon absehend seine gründe.

Den ersten punkt erkennt er als so wichtig an, dasz er versichert, die moral stehe ihm höher als alle redekunst, auf welche man lieber verzichten müsse, statt sie auf kosten der guten sitten zu erwerben. wie aber? bestreitet er den schädlichen einflusz des schulbesuchs? nein! er gibt ihn als möglich, ja thatsächlich vorkommend zu: corrumpuntur interim. aber auch im haus, erwidert er, in der familie können schlimme einflüsse stattfinden: domi quoque. es gebe zahlreiche beispiele für beides, dasz bei häuslicher wie bei schulbildung die sittenreinheit unversehrt geblieben und schaden gelitten. viel komme auf die natur an, auf die eindrücke der ersten kindheit, auf den lehrer, der auch bei häuslicher erziehung seine pflicht versäumen könne; besonders weist er hin auf den schlimmen einflusz des sklavengesindels. ist aber die natürliche anlage eine (sittlich) gute und die eltern aufmerksam und wachsam, so haben sie auch die schule für ihre kinder nicht zu fürchten, zumal sie ja den besten lehrer und diejenige schule wählen können, die im rufe strengster zucht steht, auszerdem noch einen wackern mann oder zuverlässigen freigelassenen aufstellen als begleiter und aufseher (also doch hofmeister neben der schule!), der dann auch auf jene andern elemente, deren einflusz gemieden werden sollte, gut einwirken wird. hiermit wird also die gefahr offen zugegeben und zur abwehr doch wieder das, was entbehrlich sein sollte (privataufsicht, einzelbildung) zu hilfe gerufen. darauf folgen dann noch klagen über die verderbnis der kinder durch die eltern selbst, über verweichlichung, verzärtelung, affenliebe: gaudemus si quid licentius dixerint usw. und zuletzt heiszt es: inde soluti ac fluentes non accipiunt e scholis mala ista sed in scholas afferunt. ganz richtig! sind dann aber einmal so schlimme elemente in der schule, so wirkt deren beispiel auf die besseren bekanntlich leichter als umgekehrt; und was hilft es dann andern eltern von ihren kindern alles schädliche sorgsam fernzuhalten, wenn diese in der schule durch das zusammensein mit jenen doch davon berührt werden? wir werden also Quintilians beweisführung (die widerlegung) in diesem punkte nicht als gelungen annehmen können.

Der andere grund der gegnerischen ansicht ist: im privatunter-

richt kann sich der eine dem einen mehr widmen, in studiis magis vacabit unus uni. dem hält Quintilian entgegen, es könne ja beides verbunden werden, der bewuste eine (istum nescio quem unum) könne diese seine einwirkung auch demjenigen zuwenden, der zugleich in der (öffentlichen) schule unterrichtet wird. also wo möglich neben der schule noch 'privatinstruction'! eine verbindung beider arten, wobei die vorteile einer jeden gewonnen, die nachteile und einseitigkeiten vermieden werden, eine beständige aufsicht, begleitung des zöglings durch den privatlehrer in die schule, nicht blosz bis an die thüre, sondern in das innere selbst, wo dann der privatlehrer, wenn auch abgesondert sitzend, mit zuhört, um nachher mit dem zögling alles wieder durchzugehen, durchzusprechen, wodurch er sieht, was sein zögling leistet und was die andern, worin also jener besonders zu befestigen und zu fördern sei — gewis, abgesehen von der ausführbarkeit, nach der wir hier nicht fragen, kein übler gedanke! und doch hätte die sache, auch wenn ausführbar, ihren haken. denn — sollte diese privatbildung bei allen sich mit der schulbildung verbinden oder nur bei einigen? wenn bei allen, so bliebe das verhältnis das gleiche; die besseren würden um so raschere fortschritte machen, die schwachen auch mit unterstützung der privatbildung jene nicht einholen. wenn aber nur bei einigen diese verbindung stattfinden soll, so wird es nie durchzusetzen sein, dasz sie gerade nur für diejenigen eingerichtet wird, welche sie nötig haben. doch ob auch dieses schöne gebilde zerinne (Quintilian glaubt zwar an die möglichkeit: nil prohibet — für éinen, ja wohl. Q. denkt eben immer nur an den éinen, den er zum vollkommnen muster ausbilden will; aber was ist damit für das ganze, für die schule, die jugend gewonnen, wenn einer der begabtesten auf die denkbar beste weise gefördert wird?), die öffentliche schule wäre doch in jedem fall das bessere: lumen tamen illud conventus honestissimi tenebris ac solitudini praetulissem. wie hübsch unparteiisch doch hier die farben verteilt sind! dort lumen, was etwa von den offenen hallen der alten noch gelten mag, auf der andern seite aber tenebrae ac solitudo, womit denn doch ein zerrbild vorgestellt ist. in einer deutschen paraphrase dieses capitels war sogar einmal das domi atque intra privatos parietes wiedergegeben mit 'innerhalb der vier wände'. als ob unsere schulstuben nicht auch vier wände hätten! als ob drauszen im grünen wald unterm blauen himmel schule gehalten würde! doch, fragen wir nach dem grund des vorzugs der schule, so finden wir hier zum erstenmale etwas richtiges: die lehrer selbst wünschen eine gröszere schülerzahl, optimus quisque praeceptor frequentia gaudet ac maiore se theatro dignum putat. wer spricht, wünscht von mehreren, von vielen gehört zu werden; also würden nur die geringeren kräfte für den einzelunterricht zu haben sein. auszerdem würde, fährt Q. fort, die beschäftigung des lehrers beide bald ermüden; für vieles (auswendiglernen, schreiben, nachdenken) sei auch die gegenwart des lehrers entbehrlich, so dasz derselbe diese

zeit andern widmen könne. und beim lehren sei es nicht wie mit einer speise, deren teile mit der zahl der genieszenden immer kleiner werde, sondern wie mit dem allen leuchtenden sonnenlicht: ut sol universis idem lucis calorisque largitur. so bei grammatischen regeln, aufgaben, geschichtserzählung, interpretation: tot illa discent quot audient. hier wird man freilich oft ausrufen müssen: wäre es doch so! verstehen denn alle gleich schnell und haben denn alle die gleiche begierde zu lernen? und wie ist es erst, wenn es zur anwendung kommt! auch Q. verkennt nicht, dasz die schule ihre nachteile habe, die sich ihm namentlich bei der correctur und im vorlesen mit erklärung (emendatio und praelectio) hinderlich zeigen; doch gleiche sich dies aus durch die andern vorteile. bei alledem gesteht er zu: nec ego tamen eo mitti puerum volo, ubi negligatur. ein guter lehrer werde sich übrigens selbst nicht mit einer zu groszen schaar belasten wollen (obgleich er frequentia gaudet ac maiore se theatro dignum putat?), und wir (eltern und schüler) müssen den lehrer zu unserm hausfreund zu gewinnen suchen (damit er seine sache nicht blosz äuszerlich abmache, sondern mit warmem herzensanteil, nec officium spectet in docendo sed affectum), d. h. wohl durch geschenke, einladungen u. a. gefälligkeiten? so gehören dann die söhne solcher familien zu den auserwählten lieblingen des lehrers und haben vor dem groszen haufen sich besonderer aufmerksamkeit und förderung zu erfreuen: ita nunquam erimus in turba! ferner wird ein leidlich gebildeter lehrer, literis saltem leviter imbutus, die begabteren schüler schon um seines eignen ruhmes willen besonders zu fördern trachten, in suam quoque gloriam peculiariter fovebit. also eine paradetruppe! schlieszlich wird aber noch einmal vor allzu zahlreich besuchten schulen selbst bei berühmten lehrern gewarnt: fugiendae sunt magnae scholae, womit aber beileibe nichts gegen die schulen überhaupt bewiesen sei.

Dies der inhalt des ersten (widerlegenden) teils der Quintilianschen beweisführung, in welcher nur der eine satz begründet und auch für uns noch gültig ist, dasz die besseren lehrkräfte lieber an öffentlichen schulen wirken, welches nicht nötig näher zu erläutern. alles andre ist kein beweis. doch vielleicht findet sich um so mehr im zweiten teil.

Vor allem, heiszt es da, musz der künftige redner, wir können sagen: der gebildete, sich gewöhnen, vor menschen nicht zu erschrecken, die öffentlichkeit nicht zu scheuen. die zurückgezogenheit erschlaffe oder mache hochmütig: necesse est nimium sibi tribuat qui se nemini comparat. in dieser weise geht es fort; es wird von schulfreundschaften gesprochen, die bis ins hohe alter dauern, vom gemeingeist (sensus communis), der mutis quoque animalibus naturalis est; woher soll er kommen, wenn man sich ganz aus der öffentlichkeit zurückzieht? welche übertreibungen! lebt denn ein kind nicht, wenn es die öffentliche schule nicht besucht, in der familie, mit eltern, geschwistern, verwandten, nachbarn, freunden zusammen?

können nicht manche gesellige verbindungen geknüpft und gepflegt, wohl aber unerwünschte ferngehalten werden, während dies nicht mehr so leicht möglich, sobald ein kind die öffentliche schule besucht? aber nun die vorteile im lernen! da kann der schüler auch aus demjenigen für sich gewinn ziehen, was nicht ihm, sondern andern gesagt wird: adde quod domi ea sola discere potest, quae ipsi praecipientur; in schola etiam, quae aliis (dasselbe also wie oben: tot illa discent quot audient) — ja wohl potest! was könnten die schüler alles lernen, wenn sie jedes wort des lehrers mit wahrem wissensdurst auffangen und — behalten wollten! sodann wird natürlich die heilsame wirkung des wetteifers, des erweckten ehrgeizes nicht vergessen, denn licet ipsa vitium sit ambitio, frequenter tamen causa virtutum est. darauf folgt ein specielles lob auf probearbeiten (scriptionen, specimina) und das locationssystem. als wenn beim privatunterricht jeder wetteifer ganz ausgeschlossen wäre! abgesehen davon, dasz daran doch auch zwei, drei teilnehmen können (brüder z. b., die nicht weit im alter verschieden), ist ja der lehrer selbst vorbild (welchem nachzueifern streben des schülers sein musz, wogegen nicht zu sagen sein wird, dasz wir hier incomparabilia zusammenstellen. ein schüler, der anfängt zu geigen, möchte es auch einmal so können wie der lehrer, wozu würde er es sonst lernen?). ferner, führt Q. fort, können jüngere, schwächere sich die vorgeschrittenen zum muster nehmen (was erfahrungsgemäsz selten genug geschieht), weil diese ihnen näher stehen als der lehrer; übrigens müsse sich auch dieser zu der schwächeren fassungskraft herablassen (was nicht hierher gehört, da es nicht von der schule allein gilt). endlich noch einmal: der lehrer wirkt lieber unter vielen (wie oben: frequentia gaudet) und spricht hier mehr mit begeisterung, während es verdrossen mache, die schönsten reden an einen einzigen zuhörer zu richten. anders freilich Aristoteles, welchem Plato so viel wert war wie ein ganzes auditorium. doch können wir diesem auch schon erwähnten punkt eine gewisse berechtigung zugestehen.

Das ist also die berühmte auseinandersetzung des berühmten lehrers über die vorzüge der schule. die hauptgründe der gegner, dasz sie (durch die privatbildung) moribus magis consulant und das in studiis magis vacabit unus uni sind nicht widerlegt. nur das bleibt bestehen, dasz die besseren lehrkräfte es vorziehen, an öffentlichen schulen zu wirken. sonst aber müste vielmehr geschlossen werden, dasz bei gleicher lehrkraft der privatunterricht der schule vorzuziehen sei.

Mit einer üblichen phrase wäre nun fortzufahren: 'es kann hier nicht unsere aufgabe sein —', ehrlicher aber wird es sein zu gestehen: es übersteigt unsere kräfte, was in so vielen jahrhunderten über diesen gegenstand geschrieben worden ist, alles zu verfolgen, ja wer weisz, ob wir dadurch viel klüger würden? einige bemerkungen mögen aber gestattet sein.

Der erste punkt bei Q. (von der moral) wird wohl nicht be-

stritten werden, dasz nemlich der schulbesuch gefahren bringe, die von der schule selbst (vom lehrer) nicht beseitigt werden können. daher die unermüdlich fortgesetzten mahnungen seitens der schulen an die eltern, dasz das haus zur erziehung mitwirken müsse. ganz richtig! aber hat denn das haus noch den vollen einflusz, sobald die kinder der öffentlichen schule übergeben sind? selbst wenn in der schule strenge zucht, auch (wie vielfach zu finden) während der pausen aufsicht geübt wird, kann diese denn (abgesehen davon, dasz ein verfolgen auf schritt und tritt allzu polizeilich wäre) auf alles sich erstrecken, auf alle privatgespräche, auf den schulweg? daher kommt nun aber oft, auch wo die eltern ihre pflicht nicht versäumen, sobald die kinder eine öffentliche schule besuchen, ein ganz andrer geist über sie; beide, familie und schule, sind nicht mehr allein meister, da der haupteinflusz von den mitschülern geübt wird. dasz im haus auch schlimme einflüsse vorkommen können, ist gewis; aber dem können die eltern wehren; der mitschülerschaft gegenüber vermögen sie wenig oder nichts. nehmen wir dazu, dasz die andern gefahren (sonderlingswesen, menschenscheu, hochmut, dünkel) leicht vermieden werden können durch passende gesellschaft, welche die eltern zu wählen in der hand haben, so wird man zugeben müssen, dasz (die frage immer nur akademisch betrachtet) die häusliche erziehung von diesem gesichtspunkt aus vorzuziehen sei.

Jedoch wie ists mit dem lernen? Goethe hat bekanntlich für die beste erziehung die der hydrioten erklärt, wobei er nicht blosz die moral im auge hatte; und ähnlich hat sich Jacob Grimm ausgesprochen; die beste erziehungs-, bildungsweise sei die, wie sie der landmann, der fischer, überhaupt alle in so einfachen lebensverhältnissen anzuwenden pflegen. der vater nimt den sohn mit sich auf den acker, in den nachen, läszt ihn unter seinen augen spielen, dabei auch seiner (des vaters) arbeit zusehen, hie und da kleine handreichung thun, und so wird dies fortgesetzt, bis der sohn nach einigen jahren alles so gut versteht wie der vater, und das gieng ganz von selbst ohne kunst und methode. hat jemand je gehört, dasz solche erziehung mislinge, weil es dabei an gelegenheit zu wetteifer, zu ehrgeiz fehle? ei, ist denn nicht der vater das vorbild, dem es der sohn nachmacht, so gut er kann versteht sich? und wie ist es im handwerk? bedarf es da künstlicher methode, pädagogischer studien? jeder meister, der sein handwerk selbst ordentlich versteht, findet schon von selbst den rechten weg; er erklärt wohl auch hie und da etwas: so und so musz es gemacht werden und aus dem und dem grunde; aber die hauptsache bleibt zusehen und nachmachen, wobei natürlich nicht mit dem schwersten angefangen wird; so klug ist jeder meister ohne alle schulweisheit. und so geht die sache nach und nach vorwärts. macht der junge einen falschen stich, wie schnell ist der meister bei der hand mit elle oder riemen! will der knabe durchaus nichts lernen, so musz er fortgeschickt werden, schon darum, weil er die arbeit, den stoff (tuch, leder) verdirbt. und accurat

musz gearbeitet werden. wenn ein einziges knopfloch schlecht genäht ist, hat ja der meister selbst klagen über seine arbeit zu fürchten. wenn ein buchbinderlehrling unter 40—50 bogen einen einzigen falsch (an unrechter stelle) einheftet, klagen wir über pfuscherei. in der schule aber — ei, eine übersetzung aus dem deutschen ins lateinische, griechische, französische mit 5—6 fehlern müssen wir oft noch als relativ gut bezeichnen, weil noch andere da sind mit 12 und 20 schnitzern, und der junge bildet sich wunder was ein, da er ja als 'talentiert' anerkannt und daheim belobt und belohnt wird. doch wir haben bisher nur den landbau und das handwerk betrachtet. weiter! unter dem, was unsere (der nichtlandleute, nichthandwerker — müssen wir sagen, um den geschmacklosen namen der höheren oder gar 'besseren' stände zu vermeiden) söhne lernen, sind es nur zwei gegenstände, in welchen der unterricht nie ganz fruchtlos ist, musik und zeichnen. bei der musik aber finden wir das unus uni vacat. der lehrer darf nur keine neue übung beginnen, ehe er mit der vorhergehenden zufrieden ist; so gehts schon immer besser. beim zeichnen können zwar viele zusammen sein, aber der eine hat eine vorlage, der andre ein modell u. s. f., der lehrer geht von einem zum andern, weist auf fehler, auf den weg zur änderung usw. aber das sind künste, wendet man vielleicht ein; wir haben wissenschaften zu lehren. wissenschaften? alles musz in der schule als kunst getrieben werden, lesen, schreiben, rechnen, übersetzen; immer natürlich können, müssen regeln dazu gegeben werden, aber dann kommt es darauf an, mit ihnen (nach ihnen) etwas zu machen. auch bei geographie und geschichte handelt sichs nicht blosz um einlernen von kenntnissen, sondern dann doch um wiedergabe, reproduction, darstellung, dasz ein schüler nicht etwa nur einzelne fragen beantworte, sondern z. b. einen plan, den umrisz eines landes zeichne, den hergang eines historischen ereignisses erzähle u. dgl. was wird nun hierin geleistet in unsern schulen? dies wird jeder selbst wissen. also überall, wo es heiszt: unus uni — wobei aber das wort nicht urgiert werden musz; ein meister kann wohl 2—3 lehrlinge unterweisen, nur nicht 20, nicht 40, am besten aber immer nur einen — da gelingt die sache; sobald 20, 30, 50 beisammen sind (auszer im zeichnen, wo das unus uni doch gilt), gelingt sie nicht oder schlecht. da kann der lehrer niemals alle, auch die schwächeren, dahinbringen, so tadellose arbeit zu machen, wie es der letzte lehrjunge musz; und wollte ers erzwingen, so würde ihm mit recht übermäszige härte vorgeworfen. ebenso wenig kann er mit den besseren so vorwärts gehen, wie deren eifer es gestatten würde. er musz sich also an einen mittleren durchschnitt halten, wofür ihm denn auch ein bestimmter lehrplan vorgezeichnet ist, den er in jahresfrist durchzumachen hat, und an den er so gebunden ist und sich so gebunden fühlt, dasz ihm bald dieser sein lehrplan das nächste object ist, der schüler das entferntere. nach alledem wird man nicht zweifeln dürfen, dasz (immer von der ausführbarkeit abgesehen und die gleich-

heit der lehrkräfte vorausgesetzt) auch für das lernen der privatunterricht besser sein würde als die schule.

Ein einwand jedoch wird von lehrern öffentlicher schulen gemacht werden, der beachtet sein will. man habe nemlich, sagt man, oft die erfahrung gemacht, dasz schüler, die vorher mehrere jahre nur durch privatunterricht gebildet wurden und dann in eine der mittleren oder oberen classen eines gymnasiums eintraten, sich mangelhaft vorbereitet zeigten, schwach in der grammatik u. dgl., so dasz sie schwer mit fortschreiten konnten. die thatsache wird richtig sein, aber auch die gründe nicht schwer zu finden. zuerst kommt in betracht, was nach Q. wiederholt bemerkt wurde, dasz die bessern lehrkräfte von den schulen beschäftigt werden und den privatlehrern, wo nicht auch die kenntnisse, doch meist alle übung und erfahrung fehlt. sodann noch ein andres. ein privatunterricht, wie er in solchen fällen vorausgieng, war eben kein privatunterricht, wie er sich gestalten musz nach dem muster des musikunterrichts (oder im zeichnen, im handwerk), sondern nur ein schlechterer schulunterricht. denn der öffentliche unterricht wird ja dabei meist zum muster genommen verkehrterweise (wie man das schreiben zum muster nimmt für das sprechen, statt umgekehrt, da doch jenes ersatz für dieses), und da soll denn in angenehmster weise in möglichst kurzer zeit alles mögliche getrieben werden, alte und neue sprachen, geschichte, mathematik, auch musik, alles wo möglich von e i n e m lehrer, der selbst das meiste nur oberflächlich kennt und dem vielleicht noch das ziel gesteckt ist, in der und der zeit seinen zögling dahin zu bringen, dasz er in eine höhere classe eines gymnasiums eintreten könne. dasz ein solcher unterricht nicht die vorzüge des einzelunterrichts zeigen könne, wie wir solche beim unterricht in musik und zeichnen finden, ist erklärlich, damit aber auch der einwand selbst beseitigt.

Man sehe nemlich, dasz ja nicht zuviel behauptet werden soll. w e n n (es wird also nur der fall gesetzt) man es in allen dingen so machen könnte, wie im zeichnen und in der musik, d a n n, so ist anzunehmen, würden die leistungen weit vollkommnere sein. dies könnte nur geschehen, wenn eben unus uni vacat, im privatunterricht, dem aber dann, so wenig als dies bei musik und zeichnen zulässig, kein zeitmasz gesteckt sein dürfte mit der bestimmung: in dieser frist musz das pensum durchgemacht sein.

Wenn so das bisherige (nur in dieser hypothetischen form) zugestanden wird, dann wird aber endlich doch gefragt werden? aber ist es denn möglich? woher denn nur das dazu nötige 'lehrermaterial' (wie der wohl vom militär hergenommene geschmackvolle ausdruck lautet)? geduld! an eine abschaffung der schulen ist ja nicht zu denken; die schule musz bleiben, wenn auch als ein — notwendiges übel, ein übel nemlich, sofern sie freilich gefahren hat und viele junge leute durch sie nicht den grad von ausbildung erreichen, wozu sie es in einem handwerk würden gebracht haben, insofern

also ein übel, aber ein gut immerhin gegenüber dem mangel an aller bildung und deshalb zu erhalten und zu pflegen. aber wozu denn dann diese auseinandersetzung über die vorzüge des privatunterrichts? nun, dazu kommen wir eben jetzt am schlusz. es scheinen sich nemlich doch einige folgerungen zu ergeben.

1) Wer die wahl hat, ziehe den privatunterricht vor! wer die wahl nicht hat, suche wenigstens in einem fach seinem sohn die vorteile des privatunterrichts zu verschaffen. freie wahl hat freilich nur, wer so glücklich ist, für seinen sohn keine anstellung im staatsdienst anstreben zu müssen. ein solcher mache es wie Goethe der vater, der seinen sohn nicht das gymnasium seiner vaterstadt besuchen liesz, trotzdem dasz dessen rector ein tüchtiger mann war, bei dem Goethe selbst privatstunden im hebräischen nahm. wogegen hoffentlich nicht eingewendet wird, dasz Goethe kein passendes beispiel, da eine solche natur eben durch keine erziehung, auch nicht durch die schlechteste, verdorben werden konnte. nicht der sohn, nur der vater soll ja als beispiel dienen. am besten also immer — der vater unterrichte den sohn selbst, worin er kann; und worin er nicht kann, lasse er ihm durch andere privatlectionen geben, bleibe aber so viel als möglich selbst dabei und höre zu! es gibt viele, die sich die ausbildung ihrer söhne schweres geld kosten lassen, denen 'kein opfer zu grosz' ist, nur —: eine oder mehrere stunden sich selbst hinzusetzen, eine arbeit, ein capitel durchzugehen, ja auch nur zuzuhören, nein! dazu haben sie nicht zeit und geduld. aber eigne bemühung ist mehr als geld. läszt sich dann aber mit den resultaten nicht zuverlässig ein maturitätszeugnis erlangen (auch Goethe würde vielleicht das examen schlecht bestanden haben), wiewohl auch dies noch fraglich ist, — an der befähigung wenigstens zum einjährigendienst wirds ja doch nicht fehlen, und auch der zugang zu jeder universität steht ohne maturitätszeugnis offen, vorausgesetzt, wie wir ja jetzt thun, dasz kein staatsamt angestrebt wird. — Die ansichten der gegenwart sind freilich gerade die umgekehrten. mit dem (demokratischen) zug der zeit überhaupt zusammenhängend, zugleich aber für die herschende überschätzung der schule charakteristisch ist es, dasz jetzt auch prinzen die öffentlichen schulen besuchen. das ist also ein beispiel für die von Quintilian empfohlene verbindung beider bildungswege, der hofmeistererziehung (die ja hier voraus- und nebenhergeht) und der öffentlichen schule. in solchem fall mag freilich letztere — unschädlich sein. doch alles dies gilt nur für die wenigen, welche in der lage sind zu wählen. wichtiger ist die nächste folgerung.

2) Man verlange nemlich auch nicht von der öffentlichen schule, was nur privatbildung leisten könnte! eltern und lehrer, auch die vorgesetzten behörden, besonders aber das in allen schul- und bildungsfragen die höchste instanz bildende souveräne verehrliche publicum, überhaupt niemand sollte vergessen, dasz im schulunterricht nie eine solche (relative) vollendung, eine durchbildung erzielt

werden kann, wie da, wo unus uni vacat, in musik und zeichnen. dies würde vor viel ärger und verdrusz, unzufriedenheit und ungerechtigkeit schützen. es gibt keine musterschule und kann keine geben, da nie in einer classe 20—30 oder 50 schüler mit der dazu erforderlichen gleichen leistungsfähigkeit und lernbegierde sich zusammenfinden werden. auch jetzt nemlich noch bei den vielen klagen, die man überall über das schulwesen führt und hört, liegt jene verhängnisvolle überschätzung der schule zu grunde. man hat von den schulen alles, wo möglich eine völlige wiedergeburt des menschengeschlechts, gehofft und ist nun unzufrieden, wenn sie nicht alles leisten. und da regnet es denn von allen seiten reformvorschläge, deren jeder gründliche heilung verspricht, während jeder den keim des übels wieder in sich hat, so dasz der zopf natürlich trotz allem drehen immer hinten hängt. der schulunterricht, d. h. die gleichzeitige bildung von 20, 30, 50 und mehr schülern durch einen lehrer, ist aber schon dem wesen nach etwas mangelhaftes, so zu sagen ein product der not; es ist also eine unbilligkeit von demselben zu erwarten und zu fordern, was er niemals leisten kann.

3) Endlich, so weit es möglich ist, suche man den schulunterricht dem privatunterricht ähnlich zu machen. ganz wird dieses zwar bei groszer schülerzahl nie möglich sein. doch, wie ein vater vieler söhne sich, so weit er kann, allen mit gleicher liebe widmet, so sehe der lehrer seine schüler an, als wäre er ihr vater, und suche so viel möglich sich jedem zu widmen. wie der vater gewis nicht das schwächere kind zurücksetzt, wird dann auch der von solcher gesinnung beseelte lehrer nicht dem rat Quintilians folgend nur die begabteren in suam gloriam peculiariter zu fördern suchen. kann er sogar, indem er sich als den vater aller fühlt, ihnen das bewustsein einflöszen, sich unter einander als brüder zu fühlen, dann um so viel besser. dabei ist freilich vorauszusetzen, dasz keine schlechten elemente darunter seien; sonst könnte solcher corpsgeist, so viel sich auch zu seinen gunsten sagen läszt, sehr bedenkliche folgen haben.

Wie bedeutsam dieser grundsatz werden könnte, den schulunterricht nach dem muster des privatunterrichts (so weit möglich diesem ähnlich) zu gestalten, kann noch durch folgende einfache betrachtung erhellen. nach allen den vielen jahrzehntelangen streitigkeiten über schulwesen und schulreform werden wir doch alle, wie verschieden auch sonst die standpunkte sein mögen, wahrscheinlich in éinem übereinstimmen, dasz es nemlich zuletzt nicht darauf ankomme, dasz das und das gelernt werde, als vielmehr, dasz nur etwas ordentlich gelernt werde, dasz nicht so viel am was? liege als am wie? eine fremde (alte oder neue) sprache geläufig sprechen und schreiben ist doch wohl mehr wert als von vieren etwas zu wissen, ohne sich in einer einzigen ausdrücken zu können. darum wird auch all das reformgeschrei wenig helfen, weil man doch immer wieder multa will, während es am multum fehlt. mit diesem es ernsthaft zu nehmen,

würde nur dadurch gelingen, dasz man die schule nach art des einzelunterrichts behandelt. nemlich so. schul- und arbeitszeit müsten zusammenfallen wie beim zeichnen. präparieren, repetieren, aufgabenmachen — alles unter den augen des lehrers! damit wären sogleich die eselsbrücken, (geschriebene und gedruckte) übersetzungen beseitigt, die jetzt doch nie zu verbannen sind. wie das im einzelnen zu machen, wäre sache weiterer beratung, wobei allerdings schwierigkeiten sich erheben werden; aber unmöglich ist eine solche einrichtung doch wohl nicht. so viel dürfte man zwar auch davon nicht erwarten, als die reformprediger versprechen, die alles wollen, um zuletzt eine halbbildung zu erreichen, wie sie selbst sie besitzen. nein! machen musz der junge mann etwas lernen, einen schuh oder eine zeichnung, einen aufsatz, einen brief in eigner und fremder sprache oder was immer; nur dann hat er auch freude an seinem lernen und schaffen. dies wird in unsern jetzigen schulen zu wenig erreicht und ist von den reformrecepten noch weniger zu erwarten, sondern nur durch einzelunterricht, einzelanweisung und -anleitung möglich, wie in den künsten, und in schulen nur, so weit der unterricht ähnlich gestaltet werden kann.

Es wird sich somit gezeigt haben, dasz auch eine scheinbar blosz akademische frage, an sich schon der erwägung wert, überdies noch aus praktischen gründen beachtung verdient, weil das theoretische wenigstens einen idealen maszstab gibt zur beurteilung (d. h. auch zur nichtverurteilung) des wirklichen und eine anleitung und richtschnur zum handeln.

Landau. A. Bischoff.

70.

KUNSTGEMÄSZES LESEN UND VORTRAGEN SIND UNERLÄSZLICHE FORDERUNGEN DES HÖHEREN UNTERRICHTS.

Wer wiederholt in die lage gekommen, aus seinen schülern einen oder mehrere zur declamation von gedichten zum zweck der würdigeren gestaltung eines festlichen actes der anstalt herauszusuchen, der wird wohl wie ich die erfahrung gemacht haben, dasz nur wenige hierzu bereit, noch wenigere aber hierzu befähigt gewesen sind. — Je weiter nach oben, desto gröszer ist die scheu, öffentlich aufzutreten, desto seltener die fähigkeit, den regeln der kunst gemäsz seine aufgabe zu lösen. diese erscheinung gibt von selbst veranlassung zur frage nach den gründen hierfür und wie diesem übelstande abzuhelfen sei; denn die übung im vortrag ist eine unerläszliche forderung des höheren unterrichts. die schüler der unteren classen mit ihrer erquickenden naivetät melden sich bereitwilligst zur übernahme dieses ehrenamtes; sie fürchten nichts, und deshalb gelingt

ihnen meist ihr wagnis. sobald der schüler aber anfängt zu reflectieren, sich über die beurteilung seiner leistung seitens der gäste, mitschüler und lehrer in ihm bedenken erheben, ist meist auch die wünschenswerte unbefangenheit dahin; ihr schwinden aber raubt den mut und bringt die leistung selbst in gefahr.

Auf einem ganz ähnlichen grunde scheint mir das immer mehr hervortretende leisesprechen der schüler in den mittleren und obersten classen zu beruhen. ob hierzu, wenigstens teilweise, die entwicklung der pubertät beiträgt, kann ich als laie nicht beurteilen, höchstens vermuten. selbst die grösten dummheiten werden von den schülern der unteren classen, sobald dieselben nicht etwa verzogene muttersöhnchen sind und dadurch eben in jeder beziehung vor der rauhen auszenwelt gehütet, auch auszerhalb des elternhauses nicht recht aus sich herausgehen wollen oder, was seltener der fall ist, durch eine überstrenge häusliche erziehung eingeschüchtert sind, mutig in lauter sprache vorgetragen und das lachen der mitschüler, ja selbst das des lehrers ist nicht so leicht im stande sie zu entmutigen. rücken sie aber in höhere classen, so ist die scheu und furcht, sich lächerlich zu machen, womöglich auch auszerhalb der schule der verkehrten antworten wegen die zielscheibe des spottes ihrer genossen zu werden, in vielen fällen der grund dazu, nicht so aus sich herauszugehen, wie es der unterricht verlangen musz.

Sobald nun der lehrer diese erscheinung eingehender studiert, wird er auch auf mittel sinnen, dieser schwäche nach kräften entgegenzuarbeiten.

Zunächst wird er durch sein eignes verhalten die schüler an lautes und deutliches sprechen zu gewöhnen suchen, leise und undeutliche antworten aber als nicht gehört unbeachtet lassen und andere schüler fragen. so wird er den schüler, der zwar vielleicht das richtige gewust, aber unverständlich gesprochen hat und sich über das überhören des lehrers ärgert, sehr bald zum lauteren sprechen veranlassen.

Auch ist es ratsam, dasz sich der lehrer selbst bei den verkehrtesten antworten, die besonders in den tertien und in der untersecunda nicht selten ein wahres homerisches gelächter zu erregen vermögen, jeder höhnischen bemerkung enthält und durch eigne ruhe die lebhaften schwingungen des zwerchfells seiner schüler sänftigt, ihnen womöglich zu gemüte führt, dasz sie selbst schon öfters derartige antworten gegeben. durch diese aufdeckung der gleichen schwäche seiner mitschüler wird dem erreger des gelächters das herbe seines versehens gemildert, sein mut nicht auf die dauer gebrochen.

Diese forderung an den lehrer ist berechtigt, ist es doch seine aufgabe, den schüchternen schüler zu ermutigen, dem selbstbewusten oder gar anmaszenden die auswüchse zu beschneiden, ohne gerade das gute daran zu vernichten. durch ein solches verhalten des lehrers wird nicht selten ein innigeres, auf gröszerem vertrauen be-

ruhendes verhältnis zwischen ihm und seinen schülern geschaffen, und leicht bringt er es bald dahin. dasz sich die schüler es zur pflicht machen, dinge, die sich in der schule zugetragen, weder den schülern anderer classen noch auszerhalb der schule stehenden womöglich in stark aufgetragenen farben mitzuteilen.

Findet dagegen der lehrer sein gröstes vergnügen daran, verkehrte antworten durch höhnische bemerkungen in ein noch grelleres licht zu stellen, gibt er also selbst dadurch gleichsam die losung für die schüler, so liegt die schuld an ihm, wenn der schüchterne schüler sich noch mehr in sich verschlieszt und aus der scheu vor der lächerlichkeit selbst richtige gedanken lieber verschweigt.

Nun ist es aber ein alter grundsatz bei erfahrenen schulmännern, lieber falsche antworten geduldig hinzunehmen als gar keine zu erhalten. denn antworten, mögen sie nun richtig oder falsch sein, bekunden die beteiligung der schüler am unterricht und falsche können oft die veranlassung bieten zu reicher belehrung, jedenfalls sind es interessante psychologische probleme, die gedankenreihen herauszufinden, die den schüler zu verkehrten antworten geführt. kann sich aber der lehrer etwas besseres wünschen, als dasz selbst die schwächsten schüler sich am unterricht beteiligen, wenn auch ihre antworten nicht selten verfehlt sind? nein, auch sie sind zu berücksichtigen, ihnen zumeist gebührt die sorgfalt und der schutz des lehrers.

Hiernach also ist die scheu, sich lächerlich zu machen, der eine grund zum leisesprechen und der weg gezeigt, wie diesem übelstande abzuhelfen ist.

Ein zweiter grund liegt in einer gewissen trägheit der schüler.

So laut sie zuweilen in den pausen sind, so mundfaul nur zu oft, wo sie reden und ihre lungen anstrengen sollen. es gibt wohl in jeder classe eine anzahl schüler, die zu träge sind, lippen und zähne zum sprechen zu öffnen. so verwerflich und gefährlich der hohn und spott des lehrers im ersten falle ist, so heilsam wirkt er nach meinen erfahrungen in diesem. macht er, ohne seiner würde zu viel zu vergeben, ein und das andere mal einem solchen schüler sein verfahren nach, veranlaszt er hierdurch wenn auch nur indirect dessen mitschüler zu gleichem, so wird derselbe, sobald nicht etwa ein körperliches gebrechen vorliegt, von seiner üblen angewohnheit oder besser gesagt trägheit, bald geheilt.

Die gröste nachsicht aber erfordert der stotterer; man hüte sich sehr, diesen zur zielscheibe des spottes zu machen. hasz und verbitterung sind die unausbleiblichen folgen. läszt man einem solchen aber zeit, gewöhnt man ihn in freundlichster weise daran, jedes wort einzeln und in einem zuge herauszustoszen, so wird sich sein gebrechen bessern und er selbst liebe und dank für den lehrer im herzen hegen.

Auszer der scheu sich lächerlich zu machen und der körperlichen trägheit, ist ein dritter grund für das leisesprechen das be-

wustsein, seine aufgabe nicht ordentlich gemacht zu haben. welcher von diesen drei gründen im einzelnen falle vorliegt, wird der erfahrene lehrer sehr bald richtig erkennen.

Wer nichts oder nur oberflächlich das seinige gethan, bei dem ist leises sprechen sehr erklärlich. hier gilt's den grund mit den üblichen mitteln zu bekämpfen, die folge aber unbeachtet zu lassen. spricht der unvorbereitete schüler aber doch laut und siegesgewis, so liegt ein sittliches vergehen vor, dessen bekämpfung eine der schwierigsten aufgaben des erziehers ist. letzteres beobachtet man zuweilen sogar in den obersten classen, wodurch man leider einen tiefen einblick in die sittliche reife des schülers gewinnt. für eine solche sinnesart ist die schule gewis nicht verantwortlich; sie ist eine frucht der schädlichen einwirkung des verkehrs auszerhalb derselben. leider wird nur zu oft von unverständigen eltern der schule zur last gelegt, was sie selbst vielleicht am meisten verschuldet haben. dasz der verkehr mit einer menge verschiedenartig veranlagter mitschüler fördernd, oft leider auch schädigend auf die charakterentwicklung der kinder einwirkt, ist eine bekannte, allgemein zugestandene thatsache, jedoch die schule an sich ist hierfür nicht im mindesten verantwortlich zu machen. so lange man sein kind stets unter eigner aufsicht hält, wird man nur wenige unarten an demselben bemerken; tritt es aber mit altersgenossen in verkehr, so fragt man sich verwundert, von wem das kind so manches verwerfliche gelernt. dieselbe erscheinung nur noch gesteigerter tritt infolge des zusammenlebens im schulverbande zu tage, weil ja hier sich der verkehr nicht blosz auf altersgenossen zu beschränken pflegt. die kinder der bessern stände sind aber nicht von vorn herein prädestiniert zur entfaltung edlerer gemütsbildung, denn häufig genug kommen gerade schwerere disciplinarfälle auf rechnung der kinder höherer stände. das haus und sein verkehrskreis, die oft genug unverhohlen vor den kindern geäuszerten ansichten über lehrer und schule, die einwirkung speculierender tagesblätter treiben ihre giftigen blüten und früchte oft erst in dem stillen schatten der schule. sittlich durchgebildete lehrer haben gewis nicht selten böse erfahrungen hierbei gesammelt, und verkehrt und auf mangelhafter sachkenntnis beruhend ist die jüngst in einem vielgelesenen fachblatte ausgesprochene ansicht, dasz lehrer aus niederen ständen eigentlich nicht recht geeignet sind, kinder besserer stände zu erziehen. diese fähigkeit ist nach meiner ansicht nicht von der geburt abhängig, sondern einzig und allein von der eignen sittlichen durchbildung der lehrer.

Doch zurück zum leisesprechen. wir haben als gründe hierfür die scheu, sich lächerlich zu machen, die körperliche trägheit und den mangelhaften fleisz angeführt und den weg gezeigt, wie diesen übelständen abzuhelfen sei.

Es fragt sich nun, was die schule zu thun hat, um die mangelhaften leistungen im lesen und vortragen zu beseitigen. dasz hier

abhilfe geschaffen werden musz, wird jeder fachmann unbedenklich einräumen, und da die natürliche veranlagung hierfür sich selten genug vorfindet, musz eben die schule das ihrige zur hebung der mängel beitragen.

Da der mündliche vortrag im engern sinne seltener und zumeist nur in den oberen classen gefordert wird, ist zur anbahnung desselben das lesen auf den unteren stufen als vorschule hierzu anzusehen. dasz aber von den meisten schülern schlecht, ja sehr schlecht gelesen wird, ist für mich wenigstens auszer frage; denn die Caesar-, Livius-, Cicero-, Tacitusstunden wie nicht minder die Ovid-, Vergil- und Horazlectüre hat mir hundertfältige beweise hierfür geliefert. auch die entlassungsreden der abiturienten und primaner lieszen bezüglich des vortrags vieles zu wünschen übrig. so ist die forderung berechtigt: auf gutes lesen in allen fächern musz aufs sorgfältigste in allen classen gehalten werden, soll's mit den freien vorträgen besonders in den oberen classen und mit den gelegentlich zu haltenden reden besser werden.

So lange der schüler noch seine liebe not damit hat, die silben zu wörtern mit dem auge zu vereinigen, um ganze wortgebilde und endlich sätze im zusammenhange zu erfassen und so zum ausdruck zu bringen, wird von einem kunstvolleren lesen seinerseits nicht recht die rede sein können; was man aber von ihm verlangen kann und musz, ist dies: lautlesen, dasz die mitschüler ihn hören, und deutlich lesen, dasz alle ihn verstehen! jedem laut ist also sein voller wert zu verschaffen. wie sehr aber gegen die aussprache der durch umlaut, ablaut und brechung entstandenen vocale und diphthongen beim lesen gesündigt wird und wie weit hierbei der orts- oder provinzialgebrauch oder besser gesagt -misbrauch schädigend einwirken kann, ist jedem schulmanne wohl bekannt. in den untersten classen ist deshalb ein kunstgemäszes vorlesen seitens des lehrers in erster linie zu fordern, zumal sich gerade hierdurch dem schwächsten schüler aufs leichteste das verständnis des inhalts erschlieszt. hat der schüler aber diesen im groszen und ganzen gefaszt, hat er zugleich gemerkt, wie der lehrer jedem vocale seinen wert gegeben, hat er gefühlt, dasz dieser dem sinne nach zusammengehörige, äuszerlich durch die interpunctionszeichen sichtbar gemachten glieder als ganzes zusammengefaszt und die tonhöhe und -stärke in ein entsprechendes verhältnis zum bedeutungswert der einzelnen begriffe und zur stimmung des redenden gebracht; ist ihm dies wochen und monate, ja jahre lang kunstgemäsz vorgemacht worden, so wird es selbst dem stumpfsinnigsten schüler klar, welch unterschied zwischen lesen und lesen besteht, wie schwierig dasselbe ist und worauf es beim lesen überhaupt ankommt, soll das lesen wirklich lesen genannt werden können. besitzt der lehrer selbst ein wohlklingendes organ, so zeigt die lautlose stille in der classe, welche wirkung ein guter vortrag zu erzielen vermag. nun sind ja freilich die organe sehr verschieden; des einen klangmittel schleichen sich schmeichelnd

in das ohr des hörers, während die des andern nicht selten einen unangenehmen eindruck hervorbringen, doch läszt sich durch unverdrossene übung hieran viel bessern, sobald man diesem gewis nicht unnötigen punkte des unterrichts die ihm gebührende aufmerksamkeit schenkt.

In höheren classen kann vielleicht der eigne vortrag des lehrers den abschlusz bilden. ist also ein gedicht oder ein prosaischer abschnitt der fassungskraft der betreffenden classenstufe entsprechend erklärt; ist besonders die charakterentwicklung des helden und der verlauf der handlung sowie die zeit- und ortsverhältnisse durch geschickte fragestellung in gemeinsamer arbeit zur fast anschaulichen klarheit gebracht, sind die sprachlichen schwierigkeiten und eigentümlichkeiten in kürze klargelegt, so musz gleichsam als krönung des werkes der abschlieszende vortrag des lehrers das vorliegende stück auch als kunstwerk in formaler beziehung zum verständnis bringen. doch das ist eben auch eine kunst für den lehrer und verlangt besonders dann die gründlichste vorbereitung desselben, falls er in dieser beziehung etwa selbst nicht besonders begabt ist.

Ist es wahr — und das wird ja so häufig uns zum ruhme nachgesagt — dasz gerade wir Deutschen besonders befähigt sind, uns in anderer völker geist und gemüt hinein zu denken und zu fühlen, dann ist wohl die forderung berechtigt, dasz besonders wir lehrer uns bemühen, uns in den geist und das gemüt des schriftstellers zu versetzen, dessen werk wir unsern schülern nach allen seiten hin zu deuten haben. unser vortrag wird also darauf ausgehen müssen, nicht nur den gedankengehalt, sondern auch jeden wechsel der gemütsstimmung des helden und autors zur packenden darstellung zu bringen. für die charakterbildung unserer schüler ist dies gewis von hohem werte. es ist dies scheinbar eine selbstverständliche forderung, die noch einmal auszusprechen völlig überflüssig ist; doch ist es sehr die frage, ob das selbstverständliche auch wirklich stets gethan wird. wäre dies thatsächlich so, unsere schüler müsten besser lesen und vortragen. vor allem hat sich, wie mir scheint, der lehrer davor zu hüten, das einmalige durchlesen eines stückes mit dem auge als hinreichend anzusehen für den zu bietenden vortrag in der schule. das auge allein ist ein sehr betrüglicher berater, nein das ohr musz zu rate gezogen werden, nur dies kann entscheiden, ob der vortrag mit seiner stimmhöhe und -stärke und der schnelleren oder langsameren sprechart dem gedankengehalt und der jedesmaligen stimmung entspricht. ob wir nun alle und stets auf die kunstreiche gestaltung des vortrags hinausgehen, liesze sich vielleicht bezweifeln. mangel an zeit und nutzlosigkeit werden als entschuldigungsgründe hierfür angeführt, selten genug dürfte eigne unfähigkeit oder gar abneigung ein grund zur unterlassung des kunstvollen vortrags sein. doch die übung hierin in jüngeren jahren führt bald eine gewisse gewandtheit und somit bedeutende zeitersparnis herbei und die be-

fürchtete nutzlosigkeit des eignen beginnens, falls nicht auch die andern lehrer mit bauen helfen, ist nicht zu rechtfertigen.

Ein jeder hat das zu leisten, was sein amt und seine wissenschaft mit ihren kunstgesetzen von ihm verlangt, und wenn ein anderer übersieht, was er nicht versteht oder im schlimmsten falle aus trägheit unterläszt, das darf den einsichtigeren lehrer nicht in seinem streben entmutigen.

Ist nun ein deutsches stück allseitig besprochen, den regeln der kunst entsprechend vorgetragen, dann wird das nachlesen der schüler bekunden, was man erreicht, und wird überall von unten an und von allen das lesen so betrieben, dann müste es sonderbar zugehen, wenn's nicht mit dem lesen und dem vortrage besser würde, als es jetzt leider der fall ist.

Einigermaszen läszt sich die entschuldigung geltend machen, dasz die stundenzahl, die fürs deutsche bestimmt ist, viel zu klein bemessen, als dasz man auch diesen forderungen bezüglich des lesens und vortragens in gehöriger weise nachkommen könnte. ich lasse diese entschuldigung allenfalls gelten und bedauere die stiefmütterliche berücksichtigung der herlichen muttersprache im organismus der höheren lehranstalten, denn es ist sehr fraglich, ob die erfolge, die man durch vermehrung des naturwissenschaftlichen faches zu erzielen hofft, das aufwiegt, was der muttersprache und den altclassischen fächern durch ihre geringe oder verminderte stundenzahl verloren geht.

Das gymnasium wenigstens hat nach meiner unmaszgeblichen meinung nicht in erster linie die pflicht, kenntnisse zu übermitteln, deren wert sich drauszen im leben nach mark und pfennig berechnen und möglichst bald in klingende münze umsetzen läszt; es soll vielmehr eine pflegstätte des idealismus sein, wo der schüler unberührt von dem crassen materialismus der zeit dem wahren, guten und schönen um seiner selbst willen nachgehen, sich mit einer menge von gedanken versehen soll, die zum treibenden und befruchtenden sauerteige für den lebensberuf werden müssen, dem sich der schüler nach beendigung der schuljahre zu widmen entschlossen. gutes lesen und guter vortrag aber bringen überall, zumal sie auf die ausbildung des stils hinarbeiten, reichliche früchte. mit diesen mehr idealen bestrebungen des gymnasiums braucht noch keineswegs die vernachlässigung der realen verhältnisse verbunden zu sein. der geschickte lehrer wird den zusammenhang von vergangenheit und gegenwart nicht auszer acht lassen, und es wird nicht einzig und allein der naturwissenschaftler und der mathematiker sein, der die beobachtungs- und beurteilungsfähigkeit realer dinge bei den schülern zu fördern vermag.

Sind nun wirklich die für das deutsche im stundenplan festgesetzten stunden zu gering, besonders in provinzen, wo eine andere sprache den erfolg des deutschen unterrichts hemmt, so läszt sich dieser übelstand dadurch wenigstens einigermaszen beseitigen, dasz

auch die andern fächer insgesamt, insbesondere die geschichte und religion, mögen sie auch stofflich schon mehr als genug zu überwinden haben, dem deutschen unterricht zu hilfe kommen.

Was nun mein thema anlangt, so ist in erster linie das lateinische richtig betrieben dazu geeignet, nicht nur den deutschen stil zu bilden — und dasz dasselbe diese kraft besitzt, wird unter anderm besonders durch Wielands äuszerung: er habe sein deutsch im Cicero gelernt, vollauf bestätigt — sondern auch der kunst des vortrags reiche förderung zu schaffen.

Dieselben anforderungen, die man ans lesen deutscher gedichte und prosaischer abschnitte stellt, müssen auch für jede fremde sprache gestellt werden.

Ist das wesen des hexameters besprochen, dem schüler der rat gegeben, zunächst die letzten fünf silben für die letzten beiden versfüsze abzustreichen, die andern aber auf die vier übrigen dactylischen oder spondeischen versfüsze zu verteilen; hat er die längen und kürzen der end- und stammsilben in erster linie beim unterricht selbst erlernt; hat er die bedeutung der elision und der cäsur und diärese verstanden, also im allgemeinen skandieren gelernt, so musz allmählich über dieses handwerksmäszige lesen hinausgegangen werden, soll es nicht dauernd so bleiben. dasz aber das sinngemäsze lesen der lateinischen hexameter wegen des auseinanderfallens von wort- und versaccent infolge der in beiden sprachen verschiedenen metrischen principien schwerer ist als das lesen deutscher gedichte, wo ja wort- und versaccent nur sehr selten infolge logischer gründe von einander verschieden sind, ist ohne frage. ist jedoch im deutschen unterricht das kunstmäszige lesen schon frühzeitig mit eifer betrieben, so wird dies dem lesen lateinischer verse sehr zu statten kommen, übungen in beiden sprachen aber das lesen und die vortragsfähigkeit im allgemeinen fördern. man gebe sich also nie damit zufrieden, dasz der schüler die aufgegebenen verse in der üblichen monotonen weise herunterleiere, man zwinge ihn vielmehr, dasz er sich die verse zu hause mehrmals laut vorlese, um zu erkennen, dasz die form keine zufällige ist, sondern der inhalt gerade diese oder jene art des versfuszes verlangt.

Der kunstgemäsze vortrag des lehrers zeige sodann dem schüler die reichen mittel des lateinischen, durch die stellung der worte am anfang und ende des verses, vor der hauptcäsur und die symmetrische anordnung der einzelnen begriffe innerhalb des verses, diesen einen höheren logischen wert zu verleihen. der hinweis ferner auf die allitteration und assonanz und ihren zweck und manches andere wird dem schüler das verständnis für derartige kunstmittel erschlieszen, seine bisherige gleichgültigkeit gegen die form verscheuchen, ihn anspornen, dem lesen mehr aufmerksamkeit zu schenken als bisher. es liegt einzig und allein am lehrer, das interesse hierfür zu wecken und zu steigern.

Hat schon der lehrer des deutschen die pflicht, das zu behan-

delnde stück oder das bereits behandelte in mustergültiger weise vorzulesen, so musz erst recht im lateinischen wie überhaupt in jeder fremdsprachlichen stunde der eigne kunstgemäsze vortrag des lehrers die krone dieser stunden bilden.

Hierbei ist es ratsam, die bücher schlieszen zu lassen, damit sich der schüler, nachdem ja alles besprochen, voll und ganz dem zauber des klanges der fremden sprachen hingebe. bald werden mehrere schüler sich zum nachlesen melden, jedenfalls wird der wunsch in den meisten rege werden, gleiches zu leisten, und der bildungswert derartiger übungen selbst vom schwächsten schüler wenigstens gefühlt.

Wie sehr meinen absichten das memorieren inhaltlich und formell besonders geeigneter stellen fremder sprachen zustatten käme, läszt sich leicht erraten, doch da legt die übelberufene überbürdungsfrage ihr mächtiges veto ein! früher war dies anders; ob auch da die klage über mangelhaften stil und unfähigkeit im lesen und vortragen so allgemein erhoben wurde als jetzt, will ich nicht weiter untersuchen.

Allmählich wird auch die französische metrik mit ihrem silbenzählenden princip sowie der parallelismus membrorum der psalmenpoesie nicht ohne einflusz bleiben auf die richtige wertschätzung der deutschen metrik sowie auf die pflege des kunstmäszigen lesens und vortragens.

Wird also auf die notwendigkeit guten lesens und vortragens immer wieder hingewiesen, ist die form als wichtig für den inhalt erkannt, so wird es bald wieder besser werden. zum teil kann dies ziel auch durch ganz äuszerliche mittel gefördert werden. musz der schüler zum vortrag in angemessener weise vor die classe treten, wird auf seine haltung beim vortrage selbst geachtet, ihm das fehlerhafte in stellung und körperhaltung zum bewustsein gebracht, so wird er bald die übelstände beseitigen, die scheu des auftretens wird vermindert und dem vortrage selbst hierdurch wesentlich vorschub geleistet. dann wird man auch nicht mehr in den oberen classen seine not damit haben, einen erst durch vieles zureden dazu zu bewegen, eine rede, besonders die lateinische zu übernehmen. freilich spielt hierbei nicht selten die trägheit unserer schüler eine bedeutende rolle. er bemäntelt diese nur zu gern mit seiner scheu, öffentlich aufzutreten. hat man nun einen fast gezwungen zur übernahme einer rede, so läszt die monotonie so recht erkennen, was die schule in dieser beziehung auf den unteren und mittleren stufen zu leisten versäumt. merkwürdigerweise herschen befangenheit und monotonie der stimme unter unsern schülern gerade zu der zeit, wo so viele klagen wegen übertretung der schulgesetze laut werden, die doch gewis einen hohen grad von selbstbewustsein verrät, und wo die musikmacherei fast zur manie gesteigert ist. von rhythmischem gefühl beim lesen und vortragen sowie beim lateinischen stil habe ich bisher bei meinen schülern nur sehr wenig gespürt.

Es erübrigt noch zu bemerken, dasz der vortrag prosaischer, besonders fremdsprachlicher stellen fast noch schwerer ist als der poetischer. doch gut gelesene prosastellen gewähren einen tiefen einblick in die periodenbildung und wortstellung der fremden sprachen; sie tragen wesentlich dazu bei, den eignen stil zu bilden. deshalb habe ich es mir in den oberen classen geradezu zur pflicht gemacht, die aufgegebenen prosaabschnitte meinen schülern bei geschlossenen büchern selbst vorzulesen, die Horaz- und Vergilstunden aber damit zu schlieszen. das ohr faszt eben besser als das auge den zusammenhang des sinnes, und der rhythmische gang der periode und ihr klang wirkt günstig auf die ausbildung des stils. freilich kann die bemühung einzelner nicht alles leisten, was das zusammenwirken aller erst ermöglicht. wie man aber an einigen anstalten die consequente beachtung der quantität beim lateinischen lesen ermöglicht hat, so kann und musz gewis auch das lesen und vortragen als kunst betrachtet und auf allen stufen mit gleichem eifer betrieben, die früchte bringen, die ich wenigstens mir davon verspreche und die zu heutiger zeit mehr wünschenswert sind als ehemals.

Selbstverständlich befürworte ich keineswegs das haschen nach effect und die unnatürliche, mehr schauspielerhafte bewegung in stimme und körperhaltung; hierauf kann die schule ohne schädigung ihrer absicht leicht verzichten.

Von heilsamem einflusz auf die ausbildung im lesen und vortrag denke ich mir die an einer anstalt eingeführten dichterabende, wo mehrmals im jahre unter mitwirkung von lehrern und schülern durch rede und vortrag vor den erschienenen ein dichterbild in seinen hauptzügen kunstgemäsz geboten wird. doch derartigen idealen vergnügungen werden lieber tanzvergnügen, commerse und skatabende vorgezogen.

Ich will den freundlichen leser nicht weiter ermüden, auf vollständige erschöpfung des themas erhebe ich keinen anspruch. die schlichten gedanken, die ich hier geboten, sind aus der praxis entnommen, mögen sie von den fachgenossen geprüft und womöglich praktisch verwertet werden.

Kempen in Posen. Paul Mahn.

71.

DER TOD DER EMILIA GALOTTI.

Liebt Emilia den prinzen?

Trotz Goethes bekanntem urteile wird diese frage jetzt von der kritik verneint. mit recht! ihre bejahung schlieszt den schwersten vorwurf in sich, der einem Lessing gemacht werden kann: den der unklarheit im ausdruck, in seinen ansichten, in der charakterzeichnung. denn darin herscht übereinstimmung, dasz die liebe

der Emilia zu Hettore Gonzaga nirgends vom dichter offen ausgesprochen ist. sie soll von ihm heimlich angenommen, 'subintellegiert' sein!

Wie ein vater dazu kommt, die eigne tochter zu töten: das wollte Lessing wahrscheinlich, erklärlich machen. in übereinstimmung mit der alten fabel vollführt bei ihm der vater den mord, um die tugend des kindes zu retten — 'ihm ist ihre tugend werter als ihr leben' — im gegensatze zu der alten fabel bittet bei ihm die tochter um den tod. das augenmerk des dichters muste daher vor allem darauf gerichtet sein, die notwendigkeit dieser bitte und die notwendigkeit ihrer erfüllung zu erweisen. mit andern worten: er muste die überzeugende gewalt der gründe darthun, durch welche Emilia zu dem wunsche, Odoardo zu der gewährung desselben moralisch gezwungen wird.

Einer dieser gründe wäre die liebe zum prinzen. empfand Emilia für den mörder ihres verlobten liebe, so muste sie sich selbst verachten: dann lieber den tod! und Lessing sollte auf dieses motiv nicht ausdrücklich hingewiesen haben? er hätte es verschwiegen und uns über einen charakter im unklaren gelassen, dessen deutliche zeichnung die vorbedingung war, die allein dem entscheidungsvollen schritte die nötige wahrscheinlichkeit verleihen konnte?

Der vater wird durch die gründe der tochter bewogen. dieselben müssen triftig sein. wäre für Odoardo liebe zum prinzen ein triftiger grund gewesen? Emilia — das ist klar — Emilia muste einer solchen liebe wegen den tod wünschen. aber Odoardo — brauchte er ihrem begehren zu willfahren, durfte er es? er glaubt ja etwas ganz auszerordentliches für sie zu thun, indem er ihr den tod gibt: er glaubt ihr zum zweiten male das leben zu geben. 'aber — wenn sie mit ihm sich verstände! wenn es das alltägliche possenspiel wäre! wenn sie es nicht wert wäre, was ich für sie thun will!' (V 6). dieser vater hätte diese tochter nicht getötet! die 'gekränkte tugend' will er retten, so sagt er selbst (V 2), und 'ihm ist ihre tugend werter als ihr leben', so sagt Lessing. tugend aber ist für beide, für Odoardo und Lessing: reinheit der seele, nicht blosz die anatomische unschuld. wäre nur diese noch zu retten gewesen, Odoardo würde seine tochter von sich gestoszen, Lessing eine solche, jeder innigen teilnahme unwürdige Emilia nicht einem schicksale überantwortet haben, das 'an sich schon tragisch genug und fähig genug sei, die ganze seele zu erschüttern'. ihr tod wäre nicht mehr eine rettung der tugend, ein zeichen väterlicher liebe, sondern eine strafe des lasters, eine that der wut! und die darzustellen lag nicht in der absicht des dichters.

Auch für Emilia bedeutet tugend reinheit der seele. sie weisz den wert des todes zu schätzen. 'dieses leben ist alles, was die lasterhaften haben'. kann so diejenige sprechen, die sich einer sündhaften, verabscheuungswürdigen liebe ergeben — sie, selbst eine lasterhafte! welch eine verstellung! und verstellung bei einer,

die sich bereit hält vor den thron des höchsten richters zu treten, bei einem charakter, dessen grundzug religiöser ernst ist!?

In der that! hätte Goethe seine auffassung von dem verhältnisse Emilias zum prinzen Lessing mit grund zugeschrieben, dann wäre die Galotti in wahrheit eine durchtriebene person, die nicht wert ist, was Odoardo für sie thun will, was Lessing den Odoardo für sie thun läszt — und Lessing hätte sich gerade darin als lehrknabe erwiesen, worin er der meister ist: in der charakterzeichnung! Emilia tritt uns sonst überall als das reine, unschuldsvolle, fromme kind entgegen.

Aber — wer hat das recht, dem dichter eine auffassung unterzuschieben, zu der dieser selbst sich nicht bekennt?

Die kritik ist sich ihres irrtums bewust geworden. sie versuchte deshalb die worte, in denen hauptsächlich ein verhülltes eingeständnis der leidenschaft Emilias angedeutet sein sollte, auf eine andere und natürlichere weise zu erklären.

Der vater hatte gesagt, ihre unschuld sei über alle gewalt erhaben. 'aber nicht über alle verführung', fällt sie ihm ins wort. 'gewalt! gewalt! wer kann der gewalt nicht trotzen? was gewalt heiszt, ist nichts: verführung ist die wahre gewalt. — Ich habe blut, mein vater; so jugendliches, so warmes blut, als eine. auch meine sinne sind sinne. ich stehe für nichts. ich bin für nichts gut.' usw.

Die worte werden jetzt als das genommen, was sie wirklich sind: als das eingeständnis der schwäche und furcht.[1] Emilia haszt, verabscheut den prinzen; aber sie, die den dämonischen einflusz desselben schon kennen gelernt hat (in der vegghia des kanzlers Grimaldi, von der Werner a. o. s. 23—24 eine meisterhafte schilderung gibt; dann am morgen des tages, an welchem das stück spielt, während und nach der messe; am nachmittag endlich in Dosalo), sie fürchtet, sich ihm auf die dauer nicht entziehen zu können, die reinheit ihrer seele und ihre unschuld zu verlieren. sie hat warmes, heiszes blut. ihre sinne können sie fortreiszen: ist sie doch Italienerin!

Ihre ruhe hat sie schon jetzt verloren, nach flüchtiger begegnung mit dem prinzen. auf die dauer wird sie sich der geheimnisvollen macht von Gonzagas persönlichkeit nicht gewachsen zeigen! sie weisz, dasz 'fremdes laster jemanden wider seinen willen zum mitschuldigen machen kann' (II 6). mit 'sprachloser bestürzung' hörte sie am morgen den prinzen an. 'stumm und niedergeschlagen und zitternd stand sie da, wie eine verbrecherin, die ihr todesurteil' vernimmt. 'ihre angst' steckte selbst den verführer an (III 3). sie war nicht mehr ihrer mächtig, ihm 'in einem blicke alle die verachtung zu bezeigen', die er verdiente. 'nach dem blicke, mit dem ich

[1] vgl. Kuno Fischer 'G. E. Lessing als reformator der deutschen litteratur', Stuttgart 1881, und Richard Maria Werner 'Lessings Emilia Galotti', Berlin 1882.

ihn erkannte, hatt' ich nicht das herz, einen zweiten auf ihn zu richten. ich floh.' jedes wort, welches sie zu der erschrockenen mutter spricht, atmet furcht. nur schwer kommt sie zu der überzeugung: 'was für ein albernes, furchtsames ding ich bin! — so müste ich mir mit meiner furcht vollends lächerlich vorkommen!' (II 6).

Wie mit bleierner schwere lastet es seitdem, seit der frühen morgenstunde auf ihrer seele. 'perlen aber, meine mutter, perlen bedeuten thränen.' — Und jetzt wieder in seiner nähe! in seiner nähe, dessen gegenwart ihren willen lähmt! nur das eine weisz sie: dasz sie um jeden preis den gehaszten, dem sie erliegen zu können fürchtet, meiden musz. eine unbestimmte ahnung sagt ihr das. 'die furcht hat ihren besondern sinn' (II 6). und sie ist die furchtsamste ihres geschlechtes! darum fliehen! fliehen wie am morgen.

Fliehen? sie ist in seiner gewalt. hat ihr nicht eben erst der vater gesagt, dasz sie allein in den händen ihres räubers bleiben soll, dasz flucht unmöglich ist? hat sie es nicht gehört, dasz ihre sinne gegen die begriffe von sittlichkeit und ehre abgestumpft, ihre unschuld systematisch, durch verführung, untergraben werden soll, in dem hause des kanzlers Grimaldi, in dieser 'freistatt der tugend', bei den 'würdigsten damen', den 'liebenswürdigen töchtern dieses edlen paares'? sie kennt das haus der Grimaldi. 'es ist das haus der freude. eine stunde da unter den augen meiner mutter — und es erhob sich so mancher tumult in meiner seele, den die strengsten übungen der religion kaum in wochen besänftigen konnten.' und hier soll sie allein, mehrere stunden, tage, wochen lang zubringen? nicht blosz in seiner nähe, sondern auf diese weise in seiner nähe? angst und grauen überfällt sie. was werden ihr die zukünftigen unausbleiblichen kämpfe bringen? verlust ihrer ehre oder — den selbstmord. denn unterliegen wird sie in ihnen? genug, dasz sie es weisz, was sie sich zutrauen darf. 'verführung ist die wahre gewalt.'

Sie ist die entschlossenste ihres geschlechts! sie wählt den leiblichen, augenblicklichen tod, um dem spätern, geistigen zu entgehen. sie bittet um ihn, musz um ihn bitten.

Odoardo? er musz die bitte gewähren. gerade diesen grund musz er als stichhaltig anerkennen. er kennt seine tochter — ein schwaches weib, weit weniger selbständig als jene unglückliche Orsina. er kennt sich selbst — einen charakterfesten mann. und dieser charakterfeste mann — hat er nicht vor kurzem an sich selbst das erfahren, was das schwache weib vermeiden will? 'lieber Galotti!' und der mann Galotti zieht die hand vom gezückten dolche zurück! die 'rauhe tugend' ist besiegt! um die tugend der weichherzigen tochter zu retten — jetzt kann er sie noch retten — durchbohrt Odoardo das herz des eignen kindes, damit das seine: eine that väterlicher liebe: Lessings absicht.

Auch Bertling steht in seinem aufsatze 'die unwahrheit in Lessings schriften' (neue jahrb. 1888 s. 535 ff.) auf dem standpunkte, dasz von einer liebe Emilias zu Hettore Gonzaga nicht die rede sein kann. der prinz ist für sie nicht der stern ihres herzens, sondern der unstern. 'wenn wir uns nun aber', so heiszt es weiter, 'wenn wir uns nun aber nicht dazu verstehen können, Emilien eine heimliche liebe zum prinzen zu imputieren — so erhebt sich uns die frage, wie denn Emilias worte in der letzten scene zu verstehen sind.' die nach Bertlings ansicht richtige erklärung wird dann in dem satze gegeben: 'Emilia denkt im ernst gar nicht daran, dasz sie je von dem schändlichen prinzen, dem mörder ihres verlobten, sich könnte gewinnen lassen! sie spricht einfach die unwahrheit.'

Schon hier ist eine lücke in der beweisführung. Bertling hätte nicht die erklärung: Emilia liebt den prinzen, zurückweisen sollen; er muste den nachweis führen, dasz die andere erklärung unhaltbar sei: Emilia fürchtet, dasz sie dermaleinst von der liebenswürdigkeit des prinzen besiegt werden könnte. dann, aber erst dann erhob sich die frage nach einer neuen interpretation. die notwendigkeit derselben leuchtet nicht ein. dessen ungeachtet kann sie das richtige treffen.

Ihre widerlegung ist schon zum teil in den obigen ausführungen enthalten.

War es Lessings ziel, den mord einer tochter durch den vater psychologisch verständlich zu machen, so durfte er seiner heldin, die um den tod bittet, nur solche gründe in den mund legen, welche ihr ein recht zu der bitte geben, den vater aber von der notwendigkeit überzeugen, sie zu gewähren. im andern falle hätte der dichter sein ziel verfehlt. der leiseste zweifel an der triftigkeit der von Emilia und damit von Lessing vorgebrachten gründe — und wir, leser und zuschauer, wir würden an der notwendigkeit jenes wunsches, seiner erfüllung, kurz: an der notwendigkeit des mordes einer tochter durch den vater zweifeln.

Emilia beschlieszt ihre oben mitgeteilten worte mit der aufforderung: 'geben Sie mir, mein vater, geben Sie mir diesen dolch.' erst nach diesen worten, aber unmittelbar auf sie gibt ihr der vater die waffe — er entreiszt sie ihr wieder, als er den furchtbaren ernst der tochter sieht — er will ihr die sünde des selbstmordes ersparen, die schuld auf sich nehmen — es bedarf noch des hinweises auf den Lucius Virginius — und er ersticht sie.

Die jener aufforderung vorhergehenden worte müssen ihn also, sollte man meinen, davon überzeugt haben, dasz es für seine tochter keine andere rettung mehr gibt, als den tod. sie müssen, da sie an letzter stelle stehen, den zwingendsten beweis enthalten — so sollte man meinen. Bertlings erklärung macht aus ihnen einen scheingrund, eine unwahrheit.

Welch andere motive treiben Emilia sonst noch in den tod?

Das einzige, was man als solches anführen könnte, ist ihr schuldbewustsein. Appiani kam mit durch ihre schuld, durch jenes unglückselige verschweigen der begegnung mit dem prinzen, und vor allem: ihretwegen ums leben! sie weisz das. 'und warum er tot ist! warum! — wenn er darum tot ist — darum!'

B. hält dieses schuldbewustsein für ausreichend. nun 'kann sie nicht mehr leben, ihr lebensglück und ihre lebenslust ist vernichtet. mit hilfe einer unwahrheit sucht sie den vater zu bewegen, dasz er ihr zum tode verhelfe'.

Zugegeben, dasz das schuldbewustsein bei Emilia so grosz ist, wie ihre wirkliche schuld gering, zugegeben, dasz sie diese schuld nur mit dem tode sühnen zu können glaubt, Odoardo darf es nicht glauben. liebte Emilia den prinzen, so würde er den tod für sie zu gut halten. begehrte sie nur deswegen zu sterben, weil sie sich an dem untergange Appianis mitschuldig fühlt: er müste die strafe für zu schwer halten. der vater hat kein recht, in dieser weise die tochter zu strafen. anders steht er dem prinzen gegenüber. dieser ist an dem tode Appianis schuld, und diesen verweist Odoardo auf den 'richter unser aller'. mit der weit weniger schuldigen tochter sollte er anders verfahren haben? wie sagt er doch selbst? 'ich denke, ich weisz es, was meiner tochter in ihren jetzigen umständen einzig ziemt. — entfernung aus der welt; — ein kloster — so bald als möglich' (V 5).

Aber, was die hauptsache: Lessing durfte den Odoardo darum die tochter nicht töten lassen. auch in diesem falle wäre ihr tod nicht eine rettung der tugend, sondern nur eine strafe der schuld, nicht die that eines wohlthuenden, sondern eines rächenden vaters. und die darzustellen lag ebenso wenig in der absicht des dichters, wie die bestrafung des lasters.

Emilia schlieszlich würde aus diesem grunde allein den tod nicht gewünscht haben.

Es ist schon oft darauf hingewiesen, dasz sie den 'sehr würdigen jungen mann' (man beachte: sowohl der prinz [I 6] wie Odoardo [II 4] charakterisieren Appiani so), den mann, der sich nicht so sehr darauf freut, ihr gatte zu werden, als sein, Odoardos sohn zu heiszen (II 7), dasz Emilia diesen mann nicht liebt, wie das weib den mann, sondern verehrt wie das kind den vater. weil des grafen charakter in dieser weise vom dichter gezeichnet ist, deshalb finden wir es begreiflich, wenn Emilia keine 'Stellaliebe' zu ihm empfindet; darum aber kann und darf sie auch von einer persönlichkeit wie dem prinzen das schlimmste für sich befürchten.[2]

[2] das verhältnis des Appiani zu der Emilia auf der einen seite (würde — verehrung), das des prinzen zu der Emilia auf der andern seite (liebenswürdigkeit, verführung — furcht), die situation (der gefürchtete in ihrer nähe, sie in seiner gewalt) hätte der alte Wandsbecker in betracht ziehen sollen; vielleicht hätte er es doch noch 'in



So tief sie daher durch den tod Appianis erschüttert sein mag, so sehr sie sich schuldig fühlt — ihre natur überwindet es: 'nach der geringsten überlegung in alles sich findend.' B. vermag uns nicht den glauben beizubringen, dasz sie 'nun nicht mehr leben kann', um so weniger als sie den wunsch zu leben offen ausspricht: 'wenn er darum tot ist — darum! was verweilen wir noch hier? lassen Sie uns fliehen, mein vater.'

Wir sehen: das schuldbewustsein veranlaszt Emilia nicht, in den tod zu gehen. Appianis ermordung würde Odoardo nicht bewogen haben, der tochter den tod zu geben. Lessings absichten entsprach ein auf diese weise herbeigeführter ausgang nicht. die letzten worte Emilias müssen daher nicht blosz den zwingendsten beweis von der notwendigkeit ihrer bitte enthalten, sie enthalten das einzige motiv! nach Goethes ansicht sollte es liebe zum prinzen sein, nach unserer ist es die furcht vor der möglichkeit ihres falles, nach Bertlings meinung — gar keins. 'mit hilfe einer unwahrheit sucht sie den vater zu bewegen, dasz er ihr zum tode verhelfe.'

Während Bertlings urteil sich von dem Goethes darin unterscheidet, dasz er der Emilia überhaupt keinen anlasz mehr läszt zu ihrem wunsche, dem Odoardo keinen grund mehr für die gewährung desselben, Goethe zwar der Emilia einen anlasz zuerkennt, der aber für Odoardo kein grund gewesen wäre, haben beide das gemeinsam, dasz sie in die worte des dichters eine auffassung hineininterpretieren, die auf den ersten blick nicht darin zu liegen scheint. und man sollte doch annehmen, dasz der 'rechnende' dichter gerade hier möglichst deutlich gesprochen hätte! aber gestehen wir zu, Lessing hätte sich eine unklarheit zu schulden kommen lassen; mit Emilias charakter liesze sich eine derartige unwahrheit in einer derartigen situation vereinbaren: o! über den leichtgläubigen, unglückseligen vater, der sich durch einen scheingrund zum kindesmorde hat hinreiszen lassen, der seiner tochter den grösten dienst zu erweisen glaubte, die 'gekränkte tugend' zu retten wähnte und in wirklichkeit nicht einmal das laster bestraft oder die schuld gerächt hat — aber auch o! über den dichter, der eine solche puppe uns vorführt, die — sie weisz es nicht, Odoardo weisz es nicht, wir wissen es nicht — wer weisz, weshalb in den tod geht. doch halt! der dichter weisz es: die in den tod geht, weil er es für gut befindet, er es nötig hat; die sterben musz, weil er seine 'schale tragödie' zum abschlusz bringen will — mit einem knalleffecte.

Wo sind, so fragen wir, die stichhaltigen gründe, durch die Emilia den vater, Lessing den leser von der notwendigkeit ihres todes überzeugt? gesteht nicht der dichter, der seine heldin einen scheingrund für dieselbe beibringen und seinen helden auf diesen

---

den kopf gebracht', wie Emilia 'so zu sagen bei der leiche ihres Appiani an ihre verführung durch einen andern mann und an ihr warmes blut denken konnte'.

scheingrund — stark ausgedrückt: hineinfallen läszt, gesteht nicht dieser dichter damit ein, dasz nach unsern anschauungen wahre motive einen vater nicht mehr zum morde der tochter treiben können, oder wenigstens, dasz er nicht dazu fähig war, diese katastrophe der tochter, dem vater, dem leser, sich selbst plausibel zu machen? wo bleibt die kunst Lessings? wo sein klarer blick? 'das schicksal einer tochter, die von ihrem vater umgebracht wird, dem ihre tugend werter ist als ihr leben', darstellen wollen und nicht darzustellen! konnte es Lessing nicht oder wollte er es nicht? wenn das letztere — wozu dann überhaupt der auszergewöhnliche ausgang bei einer so alltäglichen tragödie? wozu dann überhaupt die tragödie?

Das sind die letzten consequenzen der Bertlingschen erklärung. ohne jeden anlasz ist sie allerdings nicht aufgestellt. B. stützt sich auf eine thatsache. nur durfte sie nicht zu seiner erklärung den anlasz geben.

Es handelt sich um eine bislang unbeachtet gebliebene schriftstellerische eigentümlichkeit Lessings. wie es der mensch Lessing — so führt B. aus — nicht für verwerflich, sondern unter umständen für edel hielt, in guter absicht eine unwahrheit zu sagen (vgl. z. b. sein verhalten bei der herausgabe der fragmente des ungenannten), so ist es eine merkwürdige gewohnheit des dichters, gerade die edeldenkenden charaktere seiner dramen durch eine unwahrheit ihren edelmut, ihre selbstlosigkeit an den tag legen zu lassen. beschränken wir uns auf die beiden in der 'Emilia Galotti' enthaltenen belege. Camillo Rota hat das todesurteil, welches der prinz 'recht gern', 'geschwind' unterschreiben will, 'doch wohl nicht mitgenommen' (I 8), und Emilia selbst versucht sterbend die schuld des mordes von ihrem vater auf sich zu übertragen: 'nicht Sie, mein vater — ich selbst — ich selbst.' — Dieser art sind sämtliche übrige beispiele, soweit sie hierher passen, was man von dem schweigen der Emilia Appiani gegenüber nicht behaupten kann (II 6).

Der unterschied zwischen diesen unwahrheiten und derjenigen, welcher sich nach Bertling Emilia an der mitgeteilten stelle schuldig machen soll, liegt auf der hand. abgesehen davon, dasz dort durch sie, als einen nebensächlichen zug, nur eine einzelne charaktereigenschaft einer einzelnen person in helleres licht gesetzt wird, hier aber die lösung des knotens, die katastrophe auf sie aufgebaut sein würde, sprechen Camillo Rota, Werner, Tellheim, Sittah, Theophan und Philotas aus 'edler, idealer gesinnung' die unwahrheit: um andern zu helfen, andern zu nützen! ihre unwahrheit ist eine notlüge in gutem sinne. sie sind moralisch zu ihr gezwungen.

Enthalten aber die worte der Emilia kein thatsächliches motiv, so ist sie erstens durch nichts moralisch gezwungen, ihre zuflucht zu einer unwahrheit zu nehmen — denn der tod Appianis gibt ihr

nur den gedanken an flucht ein — und zweitens spricht sie dieselbe nicht aus, um andern zu nützen, sondern sich selbst, aus egoismus! sie hält den tod für das ihr am meisten zuträgliche, sie glaubt sich damit in sicherheit zu bringen. ihre unwahrheit ist eine lüge im schlechtesten sinne des wortes.

So gewis aber Lessing der mensch nie einer unwahrheit sich bedient hat des eignen vorteils wegen, so gewis schreibt auch Lessing der dichter den gestalten, die sein geist geschaffen, nicht eine solche unwahrheit zu: am wenigsten in einem falle, wo dies beginnen kein zeichen seiner kunst, kein kunstgriff, sondern das geständnis seines unvermögens gewesen wäre, die katastrophe aus den charakteren heraus zu erklären: ein notbehelf, der willkommene abschlusz eines gewöhnlichen possenspiels!

Zum schlusz noch eine frage: wo hört die unwahrheit auf? — 'Nichts schlimmeres zu vermeiden, sprangen tausende in die fluten, und sind heilige.' — 'Ehedem wohl gab es einen vater, der, seine tochter von der schande zu retten, ihr den ersten den besten stahl in das herz senkte.'

Ist das fromme, unschuldsvolle kind eine so abgefeimte verstockte sünderin, dasz sie den vater von der wahrheit ihrer lüge durch heuchelei zu überzeugen versuchen könnte?

Beide vergleiche sind von der erklärung viel zu wenig berücksichtigt. durch sie werden die vorhergehenden worte mit einem schlage aufgehellt, die absichten Lessings klar gelegt, das 'rätsel' der tragödie gelöst.

Was anderes, ruft Emilia aus, was schlimmeres wollten jene jungfrauen vermeiden, die in den wellen den tod suchten? sie wollten ihre ehre, ihre unschuld retten. sie haszten die verfolger. sie flohen vor der gewalt: dieser fürchteten sie zu unterliegen. und sie sind trotz ihres eigenmächtigen todes heilige geworden!

Was anderes beabsichtigte ferner jener Virginius, da er die tochter tötete, als ihre ehre vor der gewalt zu retten!

Sollen die vergleiche passen — und unpassende vergleiche wählt Lessing nicht — so will Emilia durch sie ausdrücken:

Ich befinde mich in der gleichen lage. auch ich musz den tod begehren, um meine ehre, meine unschuld zu retten, um schande zu vermeiden. ich hasse den verfolger. ich fliehe vor der verführung: ich fürchte, dieser zum opfer zu fallen, dem verführer zu erliegen. und wie jenen ihr tod nützte, so wird er mir vor gott und in den augen der welt nicht schaden. — Du entreiszt mir den dolch? du nimmst mir die möglichkeit zur rettung? so rette du, mein vater, rette du deine tochter, gib sie nicht der verführung preis! handle wie jener Römer, der die seine der gewalt entzog! 'verführung ist die wahre gewalt.' — Dem gegenüber musz die erklärung Bertlings zurückgewiesen werden: durch nichts bedingt, wurde sie veranlaszt durch die falsche anwendung einer an

und für sich richtigen beobachtung; hauptsächlich aber deshalb, weil sie mit den absichten des dichters, den charakteren des stückes nicht im einklange steht, weil sie aus einer der besten deutschen tragödien einen elenden roman, aus dem groszen dramatiker und kritiker einen urteilslosen stümper macht.

'Um des klareren und besseren verständnisses eben dieses groszen mannes willen, also gerade auch im interesse der wahrheit' hielten wir es für geboten, auf eine 'unwahrheit' in Bertlings sonst sehr verdienstvollem aufsatze hinzuweisen.

Wolfenbüttel. Ernst Jeep.

72.

ZUR REFORM DES MUSIKUNTERRICHTS AN UNSEREN HÖHEREN LEHRANSTALTEN.

Der preuszische cultusminister äuszerte jüngst im landtage, dasz ihm in verhältnismäszig kurzer zeit nicht weniger als 344 pläne zur reform der höheren lehranstalten vorgelegt worden wären. es musz vermessen erscheinen, die stattliche zahl noch um einen zu vermehren; aber auch dieser wird schwerlich der letzte bleiben, zumal, wenn man bedenkt, dasz in jenen 344, so viel wir bis jetzt erfahren konnten, gerade der musikunterricht besonders stiefmütterlich behandelt wurde. man debattiert über die alten, freilich noch lange nicht erledigten fragen nach der real- und gymnasialbildung; man behandelt den praktischen und ideellen wert der classischen und modernen sprachen, der alten und neuen geschichte, der mathematik und naturwissenschaften; aber von der stellung, welche die musik im unterricht unserer 'gebildeten' einnehmen soll, ist wenig die rede, und doch dürfte gerade die art, wie diese kunst an den genannten schulen behandelt wird, von einsichtigen kaum gut geheiszen werden können.

Wem ist mit der bisherigen praxis unseres musikalischen schulunterrichtes gedient? den musikern gewis nicht; denn die zwei singestunden, welche allwöchentlich einer noch dazu beschränkten anzahl von eleven erteilt werden, erfordern ein quantitativ nur äuszerst geringes lehrermaterial; die unmasse von gesanglehrern, welche alle gegenden unseres reiches bevölkert, erhält gerade von dem punkte aus, wo es am meisten geschehen sollte, den staatlichen erziehungsanstalten, die allergeringste unterstützung. dazu erfordern jene zwei stunden keinen besonderen beamten; sie werden gewöhnlich einem musiker anvertraut, dessen hauptthätigkeit durch anderweitige beschäftigung in anspruch genommen ist, der daher im lehrercollegium nicht als voll zugehöriges mitglied, sondern nur als gast mehr geduldet als geachtet wird. für den musiklehrer sind also diese

zustände wenig ersprieszlich. noch weniger sind sie es aber für den schüler. denn was hat der knabe von zwei wöchentlichen gesangstunden? er wird gewöhnt die musik als eine nebensache anzusehen, welche gegenüber so nützlichen hauptgegenständen wie latein und rechnen höchstens als spielerei in betracht kommen kann; so wird ihm schon im zartesten alter jene summe von grundfalschen begriffen eingeprägt, welche ihn nachher als erwachsenen veranlassen, die musik als eine nur zur unterhaltung dienende, daher wohl auch ganz überflüssige kunst, und ihre vertreter als eine von der übrigen menschheit scheu zu sondernde secte zu betrachten. und wie den knaben selbst, so wird auch deren angehörigen, welche sie in gutem glauben an die vortrefflichkeit unserer regierungssysteme blindlings den öffentlichen anstalten anvertrauen, geschadet. das kind wird mit verstandesnahrung vollgepfropft, mit häuslichen arbeiten überbürdet, lernt eine menge dinge, die es nur zum freiwilligen- oder abiturientenexamen, nimmermehr aber zum leben braucht, dagegen nichts von jener kunst, welche der vater doch für wichtig genug hält, um eigens einen hauslehrer für sie zu engagieren; der kunst, die wir als die höchste betrachten und deren verständnis wir nicht mit beschränkten handwerkern und leichtfertigen dilettanten als ein mittel gesellschaftlicher unterhaltung, sondern mit Aristoteles und Schopenhauer als die überzeugendste offenbarung des weltgeistes, als den innersten gehalt aller edlen empfindungen, sogar als das höchste mittel ethischer und intellectueller bildung auffassen wollen.

Wenn also weder den lehrern, noch den schülern, noch deren eltern mit den bisherigen institutionen gedient ist, so wird wohl den staatlichen oder städtischen behörden, die sie geschaffen haben, auch nicht damit gedient sein. wäre es doch der fall, so hätten sie einfach dem bedürfnis der majorität nachzugeben, da die behörden um der bürger willen, nicht diese um der behörden willen da sind. aber es ist nicht der fall; denn wie die geschichte aller zeiten lehrt, kann ein staat, in dem die musikpflege vernachlässigt wird, auch politisch zu keiner wahren und dauernden höhe gelangen, einfach deshalb, weil die musik ihrem wesen nach nichts äuszerliches specielles, sondern den kern aller bewegung und entwicklung bedeutet. es wäre müszig, hier beispiele aufzuzählen, schon weil das gebiet nicht zu erschöpfen ist und leicht auf abwege führt, so vor allem auf die betrachtung des zusammenhanges einzelner groszer musiker mit den sie umgebenden politischen verhältnissen und ereignissen; aber man denke wie immer zunächst an das hehrste muster, die Griechen: mit der blüte der musischen kunst erreichte im fünften jahrhundert das attische reich die höchste blüte seiner politischen macht; und als die musik anfieng in raffinierte künsteleien auszuarten, da war es auch mit der hegemonie Athens vorbei. ihre musische tüchtigkeit aber erreichten die Athener dadurch, dasz sie an die wurzel griffen und den schulunterricht mit auf die musik basierten: zugleich mit den elementen der γράμματα und der körperlichen übungen

wurden die elemente des singens und spielens gelehrt, und wer in diesen fächern als knabe keinen unterricht genossen hatte, war als erwachsener der ersten pflicht des bürgers, nemlich seine eltern im greisenalter zu ernähren, überhoben.

Und so musz es bei uns kommen, wollen wir wirklich eine generation von geistig und sittlich kräftigen staatsbürgern heranbilden. auf das sprechen und die musik musz neben den notwendigen körperlichen übungen der gesamte unterricht aufgebaut werden, während man thatsächlich jetzt die sprachen, zumal die alten, welche doch am meisten zur schärfung des intellects, wie zur veredelung des gefühls beitragen, mehr und mehr zu verdrängen strebt, die leibesübungen aber und das, schon wegen seines notorischen einflusses auf lunge und hals in deren bereich zu ziehende singen vollständig en canaille behandelt. in einem briefe, welchen der Weidmannsche kalender für die höheren lehranstalten Preuszens vor einem jahr veröffentlichte, hat kein geringerer als Theodor Mommsen den unvergleichlichen wert des sprachlichen unterrichts nachgewiesen, ohne sich irgend einer der bestehenden schulordnungen bedingungslos anzuschlieszen. der grosze mann spricht von keinem parteiischen oder gar persönlichen standpunkt aus: der schöpfer der römischen geschichte glaubt nicht an das allein selig machende latein. aber er glaubt an die allein selig machende sprache; und zur sprache gehört der gesang. gesang ist gesteigerte sprache, die sprache des gesteigerten empfindens; er erwächst aus der sprache, wie aus ihm alle übrige musik (denn ein instrumentist, der auf seinem instrumente nicht singt, ist kein künstler, sondern bestenfalls ein routinier; er zeigt nicht, was er empfindet, sondern was er gelernt hat, um zu verdecken, dasz er nichts empfindet). so verbindet die musik die beiden anderen wesentlichen elemente der erziehung; ihre pflege gehört einerseits zur bildung der sprache, wie anderseits zur bildung des körpers. mit der letzteren aber hat sie vor der ersteren den sehr wesentlichen vorzug voraus, dasz sie keine verstandesthätigkeit beansprucht, sondern sich, wenigstens zunächst, nur an das gefühl, an die rein physische constitution des menschen wendet, folglich auch nicht an eine bestimmte menschenclasse, sondern an alle gleichermaszen. sie hebt den für den modernen staat gegenüber dem antiken so unvorteilhaften unterschied zwischen gebildeten und ungebildeten auf; der musikunterricht wäre daher in allen schulen gleichmäszig zu organisieren. an den gymnasien jeder ordnung wäre ihm nur der sprachliche gleichzusetzen, alle übrigen unterzuordnen. Mommsen weist in dem citierten briefe nach, dasz man am besten thue, mit dem lehren einer fremden sprache die gesamte erziehung zu beginnen, aber auch nur diese e i n e sprache bis zur völligen beherschung dem schüler beizubringen, alle etwa hinzutretenden dagegen als nebendinge nur so weit zu behandeln, dasz der schüler sich in ihnen allenfalls zurecht finde, ohne doch in ihrer grammatik und litteratur genau bescheid wissen zu müssen. welches jene eine sprache sei, darüber

kann kein zweifel bestehen. unter allen nationen, welche der modernen kenntnis zugänglich sind, bleibt trotz unablässiger anfechtungen die hellenische diejenige, welche den grösten und segensreichsten einflusz auf jede cultur im groszen, jedes edele schaffen im einzelnen bis auf den heutigen tag ausübt. dasz gerade die attische sprache, an sich schon der deutschen verwandter als irgend eine, allein durch ihre unendlich feine construction, durch die lebenswarme verzweigung ihrer nüancen, welche beim formellen studium, wie beim genusse der litteratur dem verstand und dem gefühl gleiche nahrung zuführen, alle andern übertrifft, ist endgültig festgestellt und sogar von den professionellen sprachvergleichern zugestanden worden, die sonst das heil der menschheit von den in ihrem stilismus erstarrten und daher für das geistige leben späterer gänzlich unfruchtbaren völkern des orients erwarten. attisches und deutsches reich, hellenische und germanische kunst, bezeichnen die beiden höhepunkte der geschichte, die jeder begriffen haben musz, ehe er sich weiterbildet, namentlich ehe er einen praktischen lebensberuf erwählt. durch die griechische sprache wird er die geschichte und die davon unlösbare cultur des wunderbaren volkes nicht nur auf sich wirken lassen, sondern in sich aufnehmen lernen, und so für das verständnis der vaterländischen cultur und geschichte das wahrhaft gereifte vermögen mitbringen.

Also griechisch und musik! wie aber dieser musikunterricht zu organisieren sei, dafür mögen wenigstens einige der hauptprincipien hier kurz erörtert werden. dasz täglich mindestens eine stunde auf ihn zu verwenden wäre, versteht sich von selbst; da heutzutage das gros des musikbedürfnisses durch privatstunden und privates üben befriedigt werden musz, würde auf diese weise nicht nur die erziehung vereinfacht, sondern auch dem schüler ein teil seiner arbeitslast abgenommen. denn dies ist die erste bedingung der organisation: jede private nachhilfe musz entbehrlich werden. wir wollen gewis nicht die unbedingte verstaatlichung aller arbeit und die damit verbundene ertötung der individualität; aber ehe es zeit ist, dasz ein individuum frei in die schranken tritt, also gerade während der jugenderziehung, reift der mensch am sichersten in der umgebung seiner mitmenschen heran, und was eine persönlichkeit später zu leisten bestimmt ist, zeigt sie auf diesem wie auf jedem andern gebiete ebenfalls am besten durch die vergleichung der mitstrebenden. und hierdurch könnten dann alle jene sehr tief greifenden übelstände mit stumpf und stiel ausgerottet werden, welche lediglich durch den privatunterricht hervorgerufen worden sind. denn wir kommen jetzt zu der wichtigsten, scheinbar sehr schwierigen frage, nach den engeren gegenständen der öffentlichen musiklehre.

Dasz man den gesang zu grunde legt, ist in der ordnung; er musz das fundament jeder kunstübung bleiben und als solches nur noch bedeutend gestärkt werden. der gesang ist die einzige der-

artige übung, welche dem menschen durch die natur selbst nahe gelegt ist; welche somit einer rechtfertigung ebensowenig bedarf wie irgend einer speciellen erfindung. zum gesangunterricht dürften daher nicht nur solche schüler herangezogen werden, die wegen ergibiger stimmmittel, scharfen gehörs usw. musikalisch besonders verwendbar scheinen; vielmehr alle schüler, welche physisch überhaupt dazu befähigt sind. denn es handelt sich auch hier nicht um die ausbildung einer äuszerlich anzulernenden virtuosität, sondern einer innewohnenden qualität, der fähigkeit empfindungen durch den natürlichen ton in verbindung mit der wortsprache auszudrücken. also in erster linie keine kehlfertigkeit, sondern ausdrucksfähigkeit, natürlich ohne einseitige bevorzugung irgend eines der vorhandenen gesangsstile, etwa des Wagnerschen sprachgesanges oder des italienischen seccorecitativs; vielmehr weise man die kinder beiderlei geschlechtes zeitig auf den psychischen gehalt der gesungenen cantilene hin. die auswahl der schüler, oder vielmehr die ausscheidung der untauglichen, hätte daher nicht durch den gesangslehrer sondern durch den arzt zu geschehen, welcher jederzeit zu constatieren hätte, wer (und es ist dies die sehr schwache minderzahl) durch lungen-, hals- oder nasenleiden am singen verhindert würde. natürlich müste dieser arzt, wie es beim militär geschieht, von der anstalt selbst eingesetzt werden, damit endlich einmal dem schwindel der privatatteste, welcher den lehrern empfindliche störungen verursacht und die kinder zur faulheit verleitet, ein ziel gesetzt werde. wer nun durch ärztlichen entscheid als gesangsuntauglich hingestellt worden ist, der werde an diejenigen instrumente geführt, deren wesen dem gesange am nächsten steht, die blaseinstrumente, am besten clarinette und ein blechinstrument; reicht auch hierfür die constitution nicht aus, so versuche er es mit den bogeninstrumenten, von denen dann violine, bratsche und violoncell gleichmäszig, aber ohne virtuose tendenz, tractiert werden müsten. nur diejenigen krüppel, welche überhaupt keinen ton hervorzubringen vermögen, führe man sogleich zu der andern hälfte des unterrichts, die auf jeden fall von anbeginn mit unternommen werden musz: der harmonielehre, welcher sich in den späteren classen, aber immer vor dem eintritt der pubertät, formenlehre, instrumentation und contrapunkt anzuschlieszen hätten.

Es wird manchem auffallen, dasz wir in dieser skizze die tasteninstrumente ganz unerwähnt lieszen. es geschah mit absicht. diese werkzeuge, mehr maschinen, sind schmarotzerpflanzen am baume der kunst, von denen notiz zu nehmen man leider nicht umhin kann, deren bestehen man aber mit möglichster energie unterdrücke. die o r g e l hat auszer ihrem decorativen wenigstens d e n wert, mehr durch die schroffe kraft und die starre unbeweglichkeit ihres tones als durch seinen klingenden charakter, dogmatische vorführungen äuszerlich wirksam zu unterstützen; es ist also ein mittel, nicht um empfindungen auszudrücken, sondern um solche zu ersticken. noch schlimmer aber ist es mit dem clavier, dem egoistischsten instrument, bestellt;

hier wird der ton nicht durch den atem oder den ihn ersetzenden luftdruck, oder den bogenstrich, welcher nach den gesetzen des atems regiert wird (das heiszt: werden sollte), sondern durch einen mit compliciertem mechanismus in scene gesetzten hammerschlag erzeugt, so dasz er sich am denkbar weitesten von der natur, dem gesange, dem empfinden entfernt. die übrigen schlaginstrumente besitzen doch noch den vorzug des elementaren; ihr ton kommt, ob auf metall oder auf gespannten fellen hervorgebracht, etwa der interjection gleich, repräsentiert naturlaute und kann durch wirbelnde wiederholung zum wert eines gehaltenen tones gebracht werden: nichts von alledem auf dem clavier, dessen ton tonlos ist, das mit seinem fortwährenden hämmern die aufhebung aller melodie, alles singens bedeutet und das unwesen der virtuosentums am unmäszigsten gefördert hat. dieses instrument hat nur den scheinbaren, in wahrheit höchst unkünstlerischen vorzug, welcher ihm die masse zugeführt hat, dasz es den inneren menschen am wenigsten mitnimmt; um es zu beherschen, braucht man sich nicht mit luft voll zu pumpen und diese dann in weiser verteilung ausströmen zu lassen, sondern nur ein wenig zimmergymnastik an dem ohnehin beweglichsten körperteil, den händen, zu treiben; man gibt sich nicht bis zum herzen, sondern höchstens bis zum handgelenk und wenn man ein übriges thun will, bis zu den ellenbogen, kann dabei den übrigen körper behaglich ruhen oder wie Hans v. Bülow in graziösen windungen mit geistreichen blicken vor dem publicum kokettieren lassen. kennen musz man das clavier so gut wie jedes andere instrument, weil unsere groszen meister es für einige ihrer hauptwerke benutzten — zum glück nicht für die wichtigsten — und durch die gewohnheiten der masse sogar ein Beethoven sich zur abfassung von werken verleiten liesz, in denen überirdische eingebungen mit leeren spielereien wechseln; aber es trete gegen die orchesterinstrumente zurück, und sein praktischer cultus bleibe der liebhaberei derer überlassen, welche empfindungsarmut genug besitzen, um diese negation aller kunst zu ertragen, und phantasielosigkeit genug, um sich vom inhalte einer partitur auf keine andere weise eine vorstellung machen zu können, während der wahrhaft kunstverständige umgekehrt die Beethovensche sonate und die Schubertsche liedbegleitung geistig mit ihrer innerlich ursprünglichen orchestergestalt erschauen wird. mit dem öffentlichen unterricht hat also das clavier nichts zu thun; selbst die harmonielehre gehe ohne hinzuziehung eines harmonischen instrumentes vor sich; der schüler, welcher die einzelne stimme beherscht und durch den a capellagesang im ensemble geübt ist, wird sich auf dem papier eine klarere vorstellung von ihrem zusammenwirken schaffen, als durch das im groszen doch unausführbare herumprobieren auf den tasten. der gröste polyphonist, Johann Sebastian Bach, hat das wenigste am clavier componiert, in seinen hauptwerken aber sich weiter als irgend einer seiner nachfolger vom stile des klapperkastens entfernt.

In Berlin hat jüngst ein lehrer, herr dr. Waetzold, einen vortrag gehalten, in welchem er auf grund reicher erfahrungen die enorm schädlichen folgen feststellte, welche das clavierspiel auf die gesundheit der heranwachsenden mädchen ausübt. er hat tausenden aus der seele gesprochen, und doch berührt er nur die leiden, von welchen ein teil der ausübenden selbst, nicht aber die, von denen ihre umgebung gequält und gesundheitlich angegriffen wird. ich denke, die beseitigung dieser misstände wäre nicht die einzige willkommene consequenz des hier vorgeschlagenen lehrplans, der im ganzen natürlich nur eine anregung bieten soll.

Berlin. Friedrich Spiro.

73.

DIE BEDEUTUNG VON KÜBLERS LATEINISCHEN PENSEN[1] FÜR DEN ELEMENTARUNTERRICHT.

Es ist begreiflich, dasz das vorliegende buch neben lebhafter beistimmung auch widerspruch erfahren hat. es trägt ein originales gepräge. die jüngste besprechung, die demselben in der zeitschrift für österreichische gymnasien zu teil geworden ist und die sich in ihrem gesamturteil ablehnend verhält, wird ihm meines erachtens hauptsächlich deshalb nicht gerecht, weil ein unbefangenes entgegennehmen des neuen und ein vorurteilsloses prüfen der eigenart mangelt. anderseits erscheint doch, da die von dem herrn referenten gemachten ausstellungen mit der eigentümlichen anlage des buches auf das engste zusammenhängen, eine verständigung für den fall nicht ausgeschlossen, dasz auf die eigenart mehr rücksicht genommen wird, als jener ihr hat zukommen lassen. zu einer solchen verständigung möchten die folgenden zeilen beitragen.

Die ausstellungen betreffen das pensum der sexta, von den für quinta und quarta bestimmten teilen gibt das referat im wesentlichen nur eine übersicht des inhalts. so werden auch wir uns hier vorzugsweise mit dem pensum für sexta zu beschäftigen haben; denn es kann nicht überraschen, dasz die eigenart des vorgehens gerade für den anfangsunterricht die meisten abweichungen von dem gewohnheitsmäszigen zur folge gehabt hat.

Der herr referent tadelt zunächst das fehlen von paradigmen. dieses erklärt sich aus der ursprünglichen bestimmung der pensa, neben der grammatik von Seyffert gebraucht zu werden; auch jetzt noch steht in der vorrede s. IV: 'der gebrauch der pensa sollte die schulgrammatik nicht ausschlieszen.' wenn zwar auf diese weise ein

[1] lateinische pensa für die unteren gymnasialclassen (sexta, quinta, quarta) von prof. dr. O. Kübler, director des königlichen Wilhelmsgymnasiums zu Berlin. Berlin 1887. verlag von Wiegandt u. Grieben. VII u. 192 s.

eigentlicher mangel für den schüler nicht vorhanden ist, so musz ich doch auch, nachdem nun einmal das buch über seine ursprüngliche bestimmung hinausgewachsen ist, für eine neue auflage es als wünschenswert bezeichnen, dasz im anhange die regelmäszigen declinations- und conjugationsformen übersichtlich zusammengestellt werden, aus dem ganz äuszerlichen grunde, dasz dadurch das mitbringen der grammatik für den sextaner ganz wegfällt. die grammatik wird in sexta ausschlieszlich zu dem zwecke aufgeschlagen, die paradigmen anzuschauen, wird also durchaus nicht in jeder stunde gebraucht; dasz sie aber so oft 'vergeblich' mitgebracht wird, ist im interesse der ordnung nicht gut. haben wir hingegen auch die paradigmen in unserm pensum, dann genügt uns während des ganzen cursus der sexta dies eine buch, wir brauchen kein zweites.

Doch halt! dem herrn referenten genügt es ja nicht. wir kommen zu seiner wichtigsten ausstellung: sie betrifft das fehlen von übersetzungsstoff. dies erscheint ihm als ein so wesentlicher mangel, dasz er daraus die berechtigung zu seinem absprechenden gesamturteile folgert. er behauptet, weil die vocabeln des hintergrundes von lesestücken entbehrten, so bezeichne das buch keinen fortschritt, sondern einen rückschritt, und kategorisch fordert er: 'soll der gedanke der abteilung der pensen für die drei unteren classen sein gutes haben, musz er unbedingt auf ein übungsbuch sich stützen.' — Wirklich? hängt sein oder nichtsein hieran? wir antworten mit entschiedenheit 'nein!' die brauchbarkeit des pensum für sexta ist von dem vorhandensein eines gedruckten übungsstoffes ganz unabhängig, und wir begreifen den herrn verfasser vollkommen, welcher in der vorrede ausdrücklich erklärt, dasz es ihm widerstrebt habe, sätze, welche aus den gebotenen vocabeln mit leichtigkeit in groszer fülle zusammengestellt werden können, drucken zu lassen. die sätze mag der lehrer selbst bilden: das ist das seiner würdige und richtige verfahren. da wir doch nun einmal für den anfang auf den notbehelf willkürlich gebildeter übungsstücke oder richtiger übungssätze angewiesen sind, so wollen wir es getrost dem lehrer überlassen, den stoff zu wählen und zu formen. abgesehen davon, dasz es für ihn von groszem interesse und seiner würdig ist, den anfängern das material selbst zu bilden, hierin eine thätigkeit zu entfalten, welche ihn selbst anregt und dadurch am wirksamsten der gefahr der einseitigkeit im unterrichte und dürren, schablonenhaften wesens entgegenwirkt: so vermag niemand so gut wie er diese aufgabe dem jeweiligen bedürfnisse entsprechend zu lösen, niemand so gut wie er von einer stunde zur andern beispiele zum übersetzen aus dem deutschen in das lateinische und umgekehrt so zu bilden, dasz der zur zeit vorhandene bestimmte vocabel- und formenvorrat gehörig benutzt und gründlich geübt wird. die berechtigung, ja unerläszlichkeit der forderung, dasz der lehrer das extemporale als eine von zeit zu zeit die resultate des unterrichts controlierende zusammenfassung selbst anfertige und nicht aus einem naturgemäsz

ohne jede beziehung auf gang und stand des unterrichts bleibenden hilfsbuche entnehme, wird heute niemand bestreiten: mit dem gleichen rechte, dünkt mich, fordern wir die gleiche selbstthätigkeit von dem lehrer und für denselben hinsichtlich des allerersten übersetzungsstoffes. handelt es sich doch um die bildung von sätzen, welche die einzelheiten der formenlehre an beispielen zu illustrieren, vielleicht mehrere zusammenzustellen, gleichartiges, ähnliches, verschiedenes übersichtlich zu vereinigen bestimmt sind. dies, nur dies ist ja der zweck des übersetzungsstoffes im anfange: übung der formenlehre an den bekannten vocabeln und befestigung der vocabeln durch die übung der formen. wir dürfen nicht vergessen, dasz von einer lectüre nicht die rede sein kann. es will mir so vorkommen, als ob die entschiedene forderung eines übungsbuches den unterschied zwischen der übung in der formenlehre und der ersten anleitung zur lectüre verkennt oder doch nicht ausreichend berücksichtigt.

Es ist schon aus dem gesagten deutlich, dasz das pensum weit davon entfernt ist, einem vocabellernen ohne den hintergrund von sätzen das wort zu reden. das gerade gegenteil davon ist thatsächlich der fall; deshalb kann über den in dieser hinsicht erhobenen vorwurf und die aus demselben gezogenen folgerungen einfach zur tagesordnung übergegangen werden. wir wollen übungssätze von der ersten woche an, wo wir uns mit est und sunt begnügen, nur dasz sie nicht gedruckt vorliegen. haben wir aber darin, dasz der stoff vielfach nur durch das ohr aufgenommen, nicht angeschaut wird, einen nachteil zu erkennen? schwerlich. um so weniger, als ja keine vocabel angewendet wird, die nicht im pensum stände. ja sogar einen directen vorzug dürfen wir in dem verfahren erkennen: es wird vermieden, dasz der anfänger sich angewöhne die wörter der fremden sprache ohne verständnis und ohne bemühen um verständnis (lesend) auszusprechen und erst in dem augenblicke, wo er mit dem übersetzen anhebt, nach dem verständnisse zu streben, eine unart, die jedem lehrer späterer classen bekannt ist. jedoch sind wir keineswegs auf den mündlich verarbeiteten stoff beschränkt, ein wichtiger teil der übersetzungsübung liegt schriftlich vor, in dem am ende der woche geschriebenen extemporale. dieses, organisch aus dem unterrichte erwachsen, nach der correctur und durchnahme in sauberer abschrift und verbesserung noch einmal vom lehrer controliert, bildet den eisernen bestand, der zu gelegentlichen wiederholungen und rückübersetzungen in das deutsche zu verwenden ist. darum ist für die sätze des extemporale in hervorragendem masze die forderung zu betonen, welche an alle übungssätze gestellt werden musz, dasz sie lateinischer ausdruck wertvollen inhalts sein sollen. freilich in der ersten woche werden wir uns bescheiden und mit sätzen wie amicitia est bona, verba multa sunt exempla auskommen müssen, aber bald wird, wie wir uns überzeugen werden, inhalt und form vollkommener sein müssen. niemals aber wollen

wir es uns erlauben, da wo begriffe fehlen ein wort sich einstellen zu lassen und stets eingedenk bleiben der wahrheit: quo semel est imbuta recens servabit odorem testa diu (vgl. das ansprechende buch von Rothfuchs 'beiträge zur methodik des altsprachlichen unterrichts, insbesondere des lateinischen', 2e aufl., Marburg 1882). unter dieser voraussetzung kann denn auch dem extemporale der erste memorierstoff entnommen werden; die im laufe der woche aber gebildeten übungssätze, soweit sie nicht etwa in das extemporale aufgenommen sind, mögen, wie sie dem augenblicklichen bedürfnisse zu genügen bestimmt waren, der vergessenheit anheimfallen, sie haben ihre schuldigkeit gethan.

Erst wenn eine bestimmte summe von formen sicher eingeübt ist, etwa nach abschlusz (vielleicht auch während der einübung) des passivum kann der versuch einer beschäftigung mit zusammenhängenden stücken unternommen werden. auch das extemporale wird jetzt in diesem sinne geändert, und wir erhalten kleine ausführungen etwa über die lage unserer schule in den gärten, über die siegessäule im tiergarten, über das treiben auf den straszen bei der groszen parade u. dgl. auch kann der stoff den in dem sogenannten geschichtsunterrichte erzählten sagen entnommen werden, und wenn jemand fabeln beliebt, so mag er sich auch solche componieren — nur halte er sich stets an bekanntes; 'die langen schwänze der eidechsen' und 'die klugen augen der maulwürfe' müssen aus dem spiele blieben. während dem allen aber verlieren wir das ziel nicht aus dem auge, dasz der schüler möglichst früh in die anschauung der antike eingeführt werde und zwar durch das mittel echt lateinischen ausdrucks. durch die im anhange zusammengestellten 'lesestücke für übersetzungs- und memorierübungen' wird dies ziel in angemessener weise erreicht. es versteht sich von selbst, dasz der stoff unter den gegebenen voraussetzungen nicht umfangreich sein kann. darum durfte ihn der referent aber nicht als 'ungenügend' bezeichnen: die praxis hat ergeben, dasz er völlig ausreicht, und er hat auch seine bildende kraft bewiesen; zum mangel kommt es besonders in dem falle gar nicht, dasz die extemporalia in dem oben angegebenen sinne daneben ausgenutzt werden. ein irrtum des herrn referenten ist es auch, wenn er von den lesestücken sagt: 'das material kann erst nach absolvierung des gesamten für diese stufe bestimmten pensums durchgearbeitet werden'; vielmehr wird bereits in dem zweiten vierteljahre des semesters mit einer anwendung des durch die formenlehre erworbenen auf den gegebenen lesestoff begonnen werden können (s. programm des k. Wilhelmsgymnasiums 1880 s. 7 f.).

Wenn später in quinta gewisse syntaktische erscheinungen, der acc. c. inf. und die participialconstruction, geübt sind und die lectüre eine gröszere ausdehnung beansprucht, dann genügt, so scheint mir, eines von den vorhandenen guten übungsbüchern. und in quarta kommt dann Cornelius Nepos an die reihe.

So glauben wir denn unser gesamturteil über die übungsbuchfrage dahin zusammenfassen zu dürfen: für den ersten unterricht wollen wir keins, wollen vielmehr, dasz der lehrer das material selbst beschaffe und forme; für die etwas vorgerückte stufe können wir es nicht als dringendes bedürfnis anerkennen, dasz zu dem zwecke der benutzung des pensums die zahl der vorhandenen übungsbücher um eins vermehrt werde.

Die selbständige bildung von sätzen wird für lehrer und schüler in gleicher weise fruchtbar und angenehm gemacht durch das princip, welches für die auswahl des vocabelvorrates im pensum maszgebend gewesen ist. vergleicht man in dieser hinsicht die pensa mit den üblichen hilfsbüchern, so ist der unterschied nicht zu verkennen und es kann nicht zweifelhaft sein, auf welcher seite das bessere geboten wird. jene nemlich tragen kein bedenken, dem inhalte eines satzes zu liebe eine vocabel einzuführen, auch wenn nur ganz geringe wahrscheinlichkeit vorhanden ist, dasz dieselbe vorerst wieder gebraucht werde; eine solche vocabel aber, die nur für den zweck des augenblicks in das gedächtnis aufgenommen ist, wird bald leblos werden. und dieser übelstand hängt mit dem andern gröszern zusammen, dasz das übersetzungsmaterial, anstatt den dem anfänger vertrauten gedankenkreis auszunutzen und durch anknüpfung an vorhandenes zu erweitern, vielfach eher das gegenteil thut, indem es ihn aus dem heimischen gedankenkreise hinaus und in einen für ihn in keiner weise bemerkenswerten fremden hineinführt. in einem übersetzungsbuche, dessen siebente aus dem jahre 1876 stammende auflage mir vorliegt, steht auf der 6n zeile der satz: 'den Scythen ist der übertriebene stolz der Perser verhaszt gewesen' — ich frage: läszt sich unter der sonne etwas erfinden, was dem sextaner gleichgültiger wäre? in einem andern buche, das ich in der elften auflage vom jahre 1885 benutze, enthält der erste paragraph, der aus 4 zeilen besteht, 9 eigennamen; der letzte satz dieses paragraphen heiszt: Cassandra et Polyxena erant filiae Hecubae — armer sextaner! was ist ihm Hecuba? ich finde, dasz selbst Perthes, dessen hauptsächlichste forderung es doch ist, das lesebuch in den mittelpunkt des lateinischen unterrichts zu stellen, dem gedankenkreise des sextaners nicht gehörig rechnung getragen hat; auch er mutet, um ein beispiel anzuführen, zu anfang der zweiten seite dem anfänger zu: vitia Graecorum erant causa victoriae Romanorum — versteht das ein sextaner? ganz anders hingegen sind die sätze geartet, die wir mit hilfe der vocabeln des pensums bilden; diese sätze ermöglichen es in der erwünschtesten weise, die schüler aus ihren anschauungen heraus durch bekannten oder sofort verstandenen inhalt in die übung der formen hineinzuleiten. und wodurch wird das erreicht? dadurch, dasz neben den concretis eine gröszere anwendung als sonst üblich den abstractis zugewiesen worden ist. gerade auf dem gebiete der abstracta liegen viele anknüpfungspunkte für gedanken und anschauungen, die wir mit dem altertum gemein haben;

und sie gestatten eine grosze manigfaltigkeit der verwendung, so dasz sie immer und immer wiederkehrend auch für das gedächtnis nicht so leicht verlierbar sein werden. man findet sätze mit abstractem inhalte für den anfänger zu hoch[1], es sollten die concreta durchaus vorwiegen, meint man, und so läszt man den sextaner z. b. die lateinischen benennungen aller gegenstände des classenzimmers lernen, müht sich sie in sätzen anzuwenden. cui bono? fragen wir; wann kommen diese oder ähnliche dinge später wieder vor? gerade concreta sind ja meist jene oben gemisbilligten wörter, welche isoliert in das gedächtnis aufgenommen werden, gerade sie gleichen so oft dem pfunde, mit welchem nicht gewuchert werden kann — wohlan, es bleibt dabei: eingedenk der wahrheit 'was man nicht nützt, ist eine schwere last' verweisen wir aus dem anfangsunterrichte alles das, was der schüler bei späterer lectüre nicht wiederfindet. und die stelle der verbannten concreta räumen wir den abstractis ein, welche dem fassungsvermögen der schüler angemessen sind. die scheu vor abstractem inhalt der sätze mag schwinden, denn die meinung, derselbe sei zu hoch, findet durch die praxis keine bestätigung; man achte einmal darauf, wie die schüler mit lebendigen, interessierten gesichtern dreinschauen, wenn es gilt 'verae amicitiae sunt sempiternae' zu übersetzen; freilich dürfen wir nicht verlangen, dasz, wenn sie von amicitia und modestia, gaudium und dolor sprechen, sie diese begriffe auch zu definieren im stande seien. so wollen wir denn auch die in dem pensum für sexta zusammengestellten lesestücke nicht etwa wegen ihres abstracten inhalts antasten lassen: wie lebensfähig sie sind und wie sie leicht bei den schülern lebendig erhalten werden können, das beweist die vielfache ausbeute im spätern grammatischen unterricht der quinta und quarta, die sie gewähren können, und zu der sie in den pensen selbst benutzt sind.

Das bild, welches der berichterstatter in der zeitschrift für österreichische gymnasien von den pensen entworfen hat, erscheint meines erachtens nicht blosz durch dasjenige, was er sagt, unzutreffend, sondern auch durch das, was er zu sagen unterlassen hat. käme es blosz darauf an, die von ihm gemachten ausstellungen zu beleuchten, so könnte ich jetzt die feder fortlegen; aber im interesse der sache bitte ich mir noch bei einigen kurzen bemerkungen zu folgen, welche die pensa in das richtige licht zu rücken beabsichtigen; sie betreffen die anordnung des stoffes und die verdeutschung der vocabeln.

Zunächst die anordnung. der referent gibt eine übersicht des inhaltes und nennt die anordnung 'nicht praktisch', weil die absolvierung der conjugationsformen schon nach der dritten declination bedenklich sei. leider ist er weiter auf die anordnung des lehrstoffes,

[1] vgl. das programm des herzogl. gymnasiums zu Blankenburg vom jahre 1884 s. 11.

die doch stets und ganz besonders im anfangsunterricht von der grösten wichtigkeit ist, nicht eingegangen, obwohl die pensa durch ihr auch in dieser hinsicht originales vorgehen wahrlich veranlassung dazu boten. denn es verdient hervorgehoben zu werden, dasz sie in erfolgreicher weise den gedanken durchführen, durch zweckmäszige reihenfolge und passende gruppierung das verständnis und die aneignung des stoffes zu fördern. sie erreichen dies durch ausbeutung der analogie. welch ein gewaltiger unterschied zwischen diesem und manchem früheren verfahren, wo der gang des unterrichts sich einfach an die capitel der grammatik anschlosz!

Was die pensa durch die anordnung des stoffes leisten, wird recht klar, wenn man die abhandlung von Klügel 'der lateinische unterricht in sexta' (programm des gymnasiums zu Blankenburg vom jahre 1884) liest. es ist nicht zu verkennen, dasz die anordnung damit zusammenhängt, was man sich unter dem verständnisse des sextaners vorstellt und demgemäsz seinem erkenntnisvermögen zumutet. will man zur deutlichmachung der erscheinungen auf den grund des seins zurückgehen, so wird man anders zu ordnen haben, als wenn man sich damit begnügt zu zeigen, wie eins aus dem andern, das als gegeben anzusehen ist, entsteht oder wie sich mit beobachtung gewisser charakteristischer eigentümlichkeiten das neue nach dem bekannten vorbilde gestaltet. ich würde es nicht für nötig halten ausdrücklich auszusprechen, dasz die zweite art des verständnisses entschieden und allein zu erstreben sei, wenn der durch die erste bedingte weg der erklärung nicht eben in der erwähnten Klügelschen abhandlung als ein zum ziele führender empfohlen worden wäre. ja wohl! historische grammatik in sexta! betrachtung der genetischen entwicklung da, wo es sich nur um ein seiner thätigkeit sich bewustes nachmachendes bilden handeln kann. ich greife aus dem programme willkürlich beispiele heraus. da wird den schülern gesagt (s. 7), dasz die wörter auf r der zweiten declination ursprünglich auf us ausgiengen, r also nicht die eigentliche endung sei; und bei der besprechung von esse heiszt es (s. 8): 'ich habe es nicht unterlassen, das präsens, wie es eigentlich mit berücksichtigung des stammes heiszen müste, an die tafel zu schreiben sowie auf den übergang des s zu r zwischen zwei vocalen — hinzuweisen.' es ist ganz klar, dasz diese art der behandlung den unterricht materiell und formell in ganz bestimmter weise beeinfluszt. unerläszlich werden beispielsweise erörterungen über den stamm, in der that fordert Klügel (s. 6) nachdrücklich erklärung desselben, und ferner will er (s. 8), dasz den sextanern 'der bindevocal recht klar gemacht werde'. sicherlich doch eine verirrung, der niemand folgen sollte. der weise ist es, der den ruhenden pol in der erscheinungen flucht suchet — des analphabeten auge aber bleibt an der manigfaltigkeit der letzteren haften; ihn interessiert nicht zu wissen, wie der stamm aussieht; bei ihm kann interesse hervorgerufen werden ganz allein für die beweglichkeit der endung, und

bei ihm findet nicht der appell an das abstractionsvermögen, nicht die definition, nicht die analyse ein bereitwillig sich zur annahme entgegenreckendes organ, sondern das empfängnis bleibt viel lieber den thatsachen offen. — In den pensen sind die erwähnten misgriffe und ähnliche durch die gruppierung des stoffes ausgeschlossen. indem stets an vorhandenes angeknüpft wird, arbeitet der schüler von anfang an mit freuden an dem allmählichen aufbau des ganzen mit. seine thätigkeit wird von der ersten stunde an in anspruch genommen, wo er durch vergleichende betrachtung von ventus, insula, exemplum mit 'der wind, die insel, das beispiel' die erkenntnis gewinnt, dasz auch das lateinische drei geschlechter hat, gekennzeichnet (nicht durch den artikel, sondern) durch die e n d u n g. diese wird zum zwecke der casusbildung geändert. wenn das adjectivum mit den drei endungen us, a, um hinzukommt, so ist die richtige wahl des geschlechts in attributiven und prädicativen verbindungen etwas auch dem sextaner selbstverständliches. durch beispiele wie annus, murus; gloria, vita; commodum, proelium wird die einsicht befestigt, dasz das lateinische geschlecht durch die endung erkannt wird unabhängig vom deutschen. dem so geschulten sextaner kann es dann am schlusse der ersten und zweiten declination keine schwierigkeiten mehr machen zu begreifen, dasz das gesetz, welches das geschlecht nach der b e d e u t u n g bestimmt, höher steht als die e n d u n g s regel, und darum von der declinationsform unabhängig ist. und so geht es weiter, schritt für schritt, ruhig, ohne sprung; stets spürt der schüler wohl die hand des lehrers, die ihn leitet, er selbst musz aber die füsze vorwärts setzen, getragen wird er nicht — nirgends wird ihm das neue als etwas fertiges gegeben, vielmehr lernt er, es nach der anweisung des lehrers sich zu e r a r b e i t e n.

Noch eine ganz besondere wichtigkeit erhält die anordnung des stoffes im hinblick darauf, dasz der erste elementarunterricht gar häufig anfängern im lehrfache übertragen wird. wie vielfach wird da ohne klare erkenntnis des zieles nach dem wege getastet 'herauf, herab und quer und krumm'! in den pensen nun wird den anfängern ein vortrefflicher anhalt geboten, sie haben in der leitung des erfahrenen schulmannes einen wegweiser, der sie vor fehlerhaftem experimentieren bewahrt. es ist in hohem grade dankenswert, wenn der erfahrene seine erfahrungen mitteilt; ich darf in diesem zusammenhange auf den bericht verweisen, welchen vor jahren herr director Pfautsch, damals oberlehrer in Landsberg, in einem dortigen programme über seine thätigkeit als lateinlehrer der sexta erstattet hat und dessen lectüre wegen der vielen praktischen winke allen jüngeren collegen sehr zu empfehlen ist. ich bin weit davon entfernt zu wünschen, dasz alle es so machen wie einer, wohl aber schätze ich für den unterricht ein vorbild, das sich bewährt hat, höher als die einfälle unerfahrener, mögen diese sonst so genial sein wie sie wollen. und gewis, wer sich aus der praxis heraus eine selbständige lebendige auffassung von dem wesen des lateinischen ele-

mentarunterrichts gebildet hat, wird in der benutzung der pensa nicht eine einschränkung — wie sie dem anfänger wohlthätig ist und willkommen sein musz — empfinden, sondern er wird seine individualität auch innerhalb des ihm gezogenen kreises sich bewegen und entfalten lassen können. je länger desto mehr. es liegt in der natur der sache, dasz das pensum für quinta schon eine gröszere manigfaltigkeit in der gruppierung des stoffes zuläszt; das der quarta gestattet dem lehrer grosze freiheit.

Noch ein wort über die vocabeln. ihre auswahl zu charakterisieren bot sich schon oben gelegenheit. hier ist noch hervorzuheben, dasz eine gleiche selbständigkeit und sorgfalt wie dort bei der auswahl sich auch bei der verdeutschung der vocabeln bethätigt hat. unscheinbar und doch so folgenreich! um das hier geleistete zu würdigen musz man die 1000 vocabeln durchgehen: wer das nicht will oder kann, schlage etwa folgende beispiele nach: pietas, virtus; novus; nominatim; maxime, potissimum, plurimum; vivo, adipiscor. mit der alten manier, welche gewohnheitsmäszig hergebrachte übersetzungen aus einem übungsbuche in das andere hinüberführte, ist gründlich und grundsätzlich gebrochen: diligens heiszt im pensum nicht mehr 'fleiszig', sondern 'sorgfältig', und ohne weiteres ist nun später die diligentia Caesaris als 'sorgfältige umsicht' verständlich. innerhalb des sprachlichen unterrichts bietet die semasiologie ein zur schärfung des sprachsinnes nicht nur, sondern des denkvermögens überhaupt besonders geeignetes material. wie wichtig, dasz der schüler die bedeutung eines wortes von der verwendung desselben scharf zu unterscheiden lerne! in welcher weise der elementarunterricht dafür zu sorgen hat, dasz er die schon für ihn unerläszliche aufgabe, eine klare erfassung von bedeutungsinhalt und bedeutungsumfang herbeizuführen oder doch anzubahnen, zweckmäszig erfüllt, das zeigen an einer reihe von beispielen die pensa, durch umsichtige gruppierung — die vielfach den wert etymologischer erörterung hat — und musterhafte übersetzung. der nachweis der gesetzmäszigen oder historischen entwicklung der jüngeren bedeutung aus der älteren (rostrum — rostra), wie sich eine solche auf dem gebiete der metapher (opportunus, callidus) oder in der verengung eines begriffes zum terminus technicus (acies) vollzieht, bleibt natürlich dem lehrer überlassen und gehört auch nur ganz ausnahmsweise in den anfangsunterricht: aber eine erleichternde vorarbeit zu dieser spätern betrachtung ist treffende wiedergabe der grundbedeutung. der sextaner lernt orator, der quintaner oratio; dasz beides von orare herkomme, leuchtet dem quartaner ein — aber wie? orare heiszt doch 'bitten'. nein, orare heiszt ursprünglich 'reden', erst in der classischen periode, als es diese bedeutung aufgab und an dicere abgab, beschränkte es sich auf die bedeutung 'bitten'; von der ursprünglichen allgemeineren bedeutung, die noch im ältesten latein lebendig war, zeugen eben noch orator und oratio. das verständnis für diesen zusammenhang, welches dem quartaner

sehr wohl zugemutet werden kann, wird angebahnt durch die angabe des pensums: orare heiszt 'ansprechen' (steht bei os).

Im engsten zusammenhange mit der genauen erfassung der wortbedeutung steht die vergleichende betrachtung sinnverwandter wörter, die synonymik. für die beschäftigung mit diesem ebenso anziehenden als fruchtbaren stoffe haben die pensa von anfang an vorgearbeitet nicht blosz durch die schlagwortartigen übersetzungen, sondern auch durch das vortreffliche — von Georges in seinem ausführlichen wörterbuche mit erfolg angewendete — mittel, die antitheta da, wo solche vorhanden sind, anzugeben. bei rectus 'richtig' wird auf das gegenteil pravus 'verkehrt' hingewiesen, bei proprius 'eigentümlich' auf communis 'gemeinsam', bei clarus 'hell oder verdienstlich und berühmt' auf obscurus 'dunkel': wer möchte verkennen, wie wesentlich durch diese gegenüberstellungen die klare erkenntnis der begriffe, der wortbedeutungen gefördert wird.

Es sei mir gestattet hier noch einige beispiele anzuführen, um den gewinn zu veranschaulichen, den der spätere lateinische unterricht durch die übersetzungen der pensa erfährt. frangere und rumpere, die gewöhnlich beide mit 'brechen' wiedergegeben werden, scheidet das pensum deutlich, indem es jenes mit 'zerbrechen', dieses mit 'zersprengen' (rumpi also mit 'zerspringen') wiederzugeben anleitet: es leuchtet später ein, warum gulam frangere bei Sallust steht und warum Vergil sagte: rumpantur ut ilia Codro. ein anderes beispiel mag 'verachten' sein: contemnere heiszt 'geringschätzen und verachten' (gegenteil: 'fürchten'), despicere 'herabsehen oder verachten', spernere 'verschmähen', aspernari 'verschmähen' (gegenteil: appetere) [hier vermisse ich den zusatz 'mit abscheu'; denn aspernari ist doch 'brr! drei schritt vom leibe!']. die synonyma von felix 'glücklich' sind durch folgende übersetzungen erklärt: beatus 'beglückt', faustus, neben favere und favor gestellt, 'glückbringend', prosper, bei spes und sperare stehend, 'der hoffnung entsprechend, erwünscht und glücklich'. wie fein ist: eximius 'ausnehmend gut' — egregius 'auserlesen und vorzüglich'! da ist es kaum noch nötig, wenn Cicero von der singularis eximiaque virtus Pompei spricht, auseinanderzusetzen, dasz eximius von demjenigen gesagt wird, was unter an sich guten und lobenswerten dingen sich auszeichnet, egregius dagegen von dem sich unter indifferenten dingen auszeichnenden; mit leichtigkeit wird egregius poeta, egregia oratio, egregie latine loqui aber eximia gloria, pulchritudo getroffen. als besonders zweckmäszig musz die wiedergabe des lateinischen wortes durch zwei deutsche mit 'und' verbundene bezeichnet werden; diese wörter fallen in das ohr und prägen sich als schlagwörter dem gedächtnisse leicht ein. so heiszt repente 'plötzlich und mit einem schlage', subito 'plötzlich und unerwartet'; firmus 'fest und haltbar' — certus 'entschieden und gewis', diversus 'verschieden und entgegengesetzt' — varius 'bunt und manigfaltig'; cultus 'pflege und abwartung' (corporis) — cultura 'anbauung und

bestellung (agri); repere 'kriechen und schleichen' — serpere 'kriechen und sich schlängeln', also serpens 'schlange als kriechtier' scharf geschieden von anguis (das bei angere und angustus steht) 'schlange als raubtier'.

Von anfang an ist auf diese gründliche verdeutschung der vocabeln bedacht genommen; dem verständnisse der schüler angemessen verteilen sie sich auf die drei anfangsclassen. der sextaner weisz: opus facile, onus leve — so und nicht anders heiszt es aus dem und dem grunde, celeber und nobilis hat er auseinander zu halten gelernt; der quintaner gebraucht miser und pauper, antiquus und vetus mit bewuster entscheidung; und der quartaner trennt domus regia von domus regalis. wohlan, wenn wir das erreichen durch scharf abgewogene übersetzungen, dann wollen wir diese annehmen und sie bereitwillig dem anfänger darbieten. nolimus frugibus inventis glandibus vesci.

Vor allem aber: der praktische nutzen ist nicht hoch genug anzuschlagen, der für die spätere lectüre dadurch erzielt wird, dasz in den unteren classen das vocabellernen die richtige bearbeitung erfährt. gerade diese praktische rücksicht ist es gewesen, welche für die zusammenstellung der pensa den leitenden gedanken gegeben hat (vorrede s. I). das verständnis derjenigen wörter, die nur einen kleinen begriffsumfang haben — das sind die concreten substantiva — wird ohne umstände durch nachschlagen im wörterbuche gewonnen; dagegen bieten solche wörter, deren behandlung sich in den wörterbüchern umfangreicher gestalten musz, erfahrungsgemäsz dem schüler weit gröszere schwierigkeit. darum ist es von groszer wichtigkeit, gerade für diese wörter schon auf den unteren stufen die grundbedeutung festzustellen und mit steter rücksicht auf diese die für die lectüre in betracht kommenden ableitungen beizufügen: dann ist eine nützliche grundlage, eine folgenreiche erleichterung für die präparation geschaffen, und das thörichte verfahren, aus den in specialwörterbüchern bei den citierten stellen angegebenen bedeutungen die übersetzung mosaikartig zusammenzufügen, kommt da nicht zur geltung, wo ableitungen aus der kenntnis der grundbedeutung nahe gelegt sind. als letzte und schönste frucht aber aller auf das vocabellernen verwendeten sorgfalt ergibt es sich, dasz für die schüler die versuchung zu gedruckten übersetzungen zu greifen geringer wird, wenn sie sehen, wie die unter leitung des lehrers stattfindende anwendung ihres vocabelwissens auf den lectürestoff sie zu einer durch eigne kraft bewirkten bewältigung desselben, zu einem selbsterworbenen verständnisse befähigt.

Mit dem bisher ausgeführten ist die propädeutische bedeutung, welche die pensa für den unterricht in den späteren classen haben, zwar noch nicht erschöpft, doch mag es sie zu charakterisieren genügen; von dem übrigen in gleicher richtung sich bewegenden bemühen sei nur noch kurz erwähnt, dasz für die tempuslehre die erkenntnis vom wesen des perfectum durch die bis in die Neposlectüre

hinein innegehaltene präsentische übersetzung desselben vorbereitet wird (vorrede s. VI)[3], und dasz in das pensum der quarta manche stilistische bemerkung eingefügt wurde, der entscheidung des lehrers gewärtig, ob er sie schon hier oder erst später benutzen wolle.

Denn: zum schlusse so wenig wie am anfange können die pensa des lehrers entbehren, ja sie stellen an ihn, sowohl was die art seiner thätigkeit als was den umfang derselben betrifft, ungleich höhere forderungen als die sonst üblichen hilfsbücher. das wirkt belebend auf den unterricht. denn in dem bestreben den gestellten anforderungen zu genügen und den nach ihrem fingerzeige selbsterkorenen zielen nahe zu kommen, empfindet der lehrer immer und immer wieder die frohe befriedigung eignen schaffens und die genugthuung, dasz der lateinische unterricht in sexta so wenig auf das pauken gewiesen ist wie die Horazlectüre in prima. darin, dasz der lehrer bei benutzung der pensa zu arbeiten hat, liegt meines erachtens ihre folgenreiche bedeutung für den lateinischen elementarunterricht — wenn auch vorerst darin die erklärung mancher angriffe zu finden sein mag.

Es versteht sich, dasz, wie es einerseits in hohem grade wünschenswert ist, dasz der lehrer der elemente eine einsicht in den weitern gang des unterrichts habe, so es anderseits da, wo die pensa die basis bilden eine für die lehrer der mittleren und oberen classen unerläszliche forderung ist, dasz sie von dem inhalte der pensa genau kenntnis nehmen. nur dann kann die saat, die in den unteren classen gehörig ausgestreut wurde, in den oberen zur vollen ernte reifen, wenn sie ohne unterbrechung mit liebender hand sorgsam gepflegt wird. liesze sich gar, zum teil in weiterer ausführung des auf den unteren stufen angebahnten, eine knappe übersicht gewinnen, welche die hauptsächlichsten synonyma mitsamt der art ihrer unterscheidung[4], die hauptthatsachen der tractatio, die während der schulzeit von jedem schüler gelernten sprüche und denkverse zusammenfaszte und vor dem schwanken bewahrte: so wäre das als ein weiterer beitrag zur einheitlichkeit des verfahrens mit dank zu begrüszen.

Zum schlusse sei mir eine bemerkung persönlicher natur gestattet. die veranlassung für mich, in sachen der pensa das wort zu ergreifen, war der mehrfach erwähnte bericht in der zeitschrift für österreichische gymnasien. ich glaubte im hinblick auf die wichtigkeit der sache, um die es sich handelt, dem dort gesagten widersprechen und die meiner meinung nach nicht gerechtfertigten ausstellungen ablehnen, endlich durch hinweis auf die hauptsächlichsten eigenschaften das bild der pensa berichtigen und vervollständigen zu sollen auf grund von erfahrungen, die ich mit dem buche zu

---

[3] als curiosum mag hier in der anmerkung stehen, dasz Klügel a. o. s. 15 die erörterung des unterschiedes zwischen perfectum und imperfectum in sexta als 'gebieterisch gefordert' bezeichnet.

[4] s. Tegge 'studien zur lat. synonymik', Berlin 1886, wo s. 170 ein kanon der für die einzelnen classen zu lernenden synonyma aufgestellt ist.

machen viele, nächst dem herrn verfasser wohl die meiste, gelegenheit hatte — auch konnte ich manche aus der praxis stammende urteile anderer kennen lernen — ich glaubte, derartiger widerspruch und ergänzender hinweis könne den wert eines zeugnisses haben und darum eine verständigung anbahnen. hätte ich nun in meiner eigenschaft als lehrer des königlichen Wilhelms-gymnasiums ein hindernis erblicken sollen solch zeugnis abzulegen? ich denke: nein. und zu diesem nein finde ich die berechtigung in dem bewustsein einem stande anzugehören, welcher, wie er an der edelsten aufgabe der menschheit, der bildung und erziehung des heranwachsenden geschlechtes, während des für die entwicklung desselben wichtigsten lebensabschnittes vorzugsweise mitzuarbeiten berufen ist, in dem gedanken an seine hohe aufgabe sich über dem kleinlichen, persönlichen erhaben weisz. das wohl der jugend steht uns obenan. um sie zu fördern, lernen wir jederzeit willig von dem erfahrenen, und freimütig halten wir das auge für alles bessere offen — wer es uns zeigt, das thut zur sache nichts. ars longa, vita brevis.

Berlin. Albert Mosbach.
(† 12 octbr. 1889.)

74.

Aufgaben zum übersetzen ins lateinische im anschlusz an die classenlectüre für obersecunda und prima von Emil Rosenberg. zweites heft für prima: im anschlusz: inhaltlich an die gedichte des Horaz, sprachlich an reden und briefe Ciceros, sowie an Livius. druck und verlag von B. G. Teubner. 1889. VIII u. 138 s. 8.

Dem 1880 erschienenen ersten teile der übungen, der zum teil zu viele schwierigkeiten bot, folgt jetzt auf veranlassung der verlagsbuchhandlung der zweite, der in echt pädagogischer weise und in gutem deutsch[1] einen allmählichen übergang vom leichten zum schwereren, wie wenige übungsbücher, bietet. es war ein sehr glücklicher gedanke, als inhalt erklärung der meisten oden, der bekanntesten satiren und episteln des Horaz, sowie die für diesen dichter notwendigsten realien zu wählen. das buch ist zugleich ein unterhaltendes und lehrreiches lesebuch und enthält bei dem conservativen standpunkt des verfassers gelegentlich eine treffende abwehr der hyperkritik[2], die nicht begreifen will, dasz gerade die gedichte des

[1] dies kann bekanntlich nicht von allen von R. im vorwort gerühmten übungsbüchern gesagt werden. — Das zweimalige 'nun' konnte R. s. 135 leicht vermeiden, ebenso die seltenere form 'befrägt' (s. 42), die seltenere construction von 'lehren' mit dem dativ 'den Römern' (ebendaselbst), s. 2 vor 'aufgefordert' hinzufügen 'ihn' und statt 'soll' s. 106 z. 3 v. u. lieber den pluralis 'sollen' (die Centauren, ein volk), statt 'was er sich zu versehen habe' s. 11 'wessen' setzen.

[2] selbst der in einem schulprogramm versuchte beweis, dasz Horaz ein Jude gewesen sei, worüber sich einst der Kladderadatsch lustig machte, wird beiläufig erwähnt.

Horaz sehr gut überliefert sind (s. 34); daher auch zweckmäszig zuletzt ein abschnitt aus Lessing 'rettungen des Horaz' (s. 137 f.) geboten wird. wünschenswert ist für unsere primaner vornehmlich eine recht genaue bekanntschaft mit Horaz und Homer, und so werden jene mit lust und freude an die übersetzung der 85 stücke und des anhangs (3 stücke) gehen, zumal da sie auch für die anfertigung des lateinischen aufsatzes oft praktische winke erhalten. über das zuviel und zuwenig wird in dieser beziehung immer meinungsverschiedenheit herschen, und so wird mancher zweifeln, ob es nötig war wiederholentlich anzugeben, dasz 'endlich' = tandem s. 61 u. a. a. o., paene alter = 'fast ein zweiter' a. o. und s. 56, dasz 'nur' oft unübersetzt bleiben musz, wie 'nemlich' in der apposition. auch musz ein primaner doch wohl wissen, dasz magna pecunia und multi nummi (nummuli) zu schreiben ist, und 'sich zum kriege rüsten' bellum parare (s. 72), 'um mit Horaz zu sprechen' (s. 36) ut ait H.[3], 'im Horaz' apud Horatium s. 111 heiszt, und was sive bedeutet (s. 37).

Nach s. 17 ist es nicht ganz klar, ob 'unser dichter' oder nur 'unser' unübersetzt bleiben soll, wie mit recht bei 'unser Schiller' u. a. in erinnerung gebracht wird. die redensart dispositu provisuque civilium rerum peritus (ἅπαξ εἰρημένον Tac.) und persuasum habere ist nicht zu empfehlen (s. 18); ad Caesaris quidem s. 48 nicht deutlich. statt Orbilius ist s. 72 Flavius zu lesen, und die ansicht über Homer, der in Smyrna geboren und in Chios begraben sein soll usw. (s. 114), doch heutzutage nicht mehr aufrecht zu halten. auszer dem 4n buch der oden widmete H. dem Augustus auf seine bitten ('expressit eclogam' Suet.) epist. II 1.

In bezug auf die orthographie weicht R. zuweilen von der heute üblichen ab und schreibt Polio, öfter nae = wahrlich (z. b. s. 39. 94), während ne s. 64 und 120 richtig steht; in einem schulbuche würde auch die einführung des u statt v den schüler irre führen, sowie des o statt u (z. b. uolt = vult). verfasser schreibt fast immer 'thuen', nur s. 52 'thun'. ebenso schwankt er zwischen k und c, z. b. Polydeuces, Syracus, Kaineus u. a.

Druckfehler sind fast gar nicht zu finden. s. 33 z. 2 v. u. fehlt hinter 'sicher' das anführungszeichen, s. 35 ein i in participialconstruction, s. 101 ein h in Pyriphlegeton.

Für dieses übungsbuch werden dem verfasser nicht nur seine Hirschberger schüler, die das glück haben seine interpretation des dichters zu erhalten und seine sonstigen werke kennen, sondern auch die primaner anderer gymnasien und selbst candidaten und lehrer dank wissen.

---

[3] vor dem index einer universität hat allerdings noch vor nicht langer zeit ein professor der altclassischen philologie 'ut cum Hieronymo loquar' drucken lassen.

INSTERBURG. E. KRAH.

75.

A. W. Grube, bilder und scenen aus dem natur- und menschenleben in den fünf hauptteilen der erde. nach vorzüglichen reisebeschreibungen für die jugend ausgewählt und bearbeitet. siebente auflage bearbeitet von dr. P. Buchholz. I. teil: Asien und Australien. II. teil: Afrika. III. teil: Europa. IV. teil: Amerika. Stuttgart 1888. Steinkopf.

Was in der lehrstunde mehr nur in form des organisch zusammenhängenden ländergerüsts aufgebaut werden kann, das hat Grube in seinen 'geographischen charakterbildern' (3 bände, Leipzig, Brandstetter) in seiner ausgestaltung, mit fleisch und blut und lebensfrischem inhalt den erwachsenen freunden Ritterscher erdbetrachtung dargeboten, und er widmet es den jungen freunden derselben in vorstehend erwähnten 'bildern und scenen' in gleicher farbenfrische, in gleichem geiste, aber nur von anderm standpunkte. tritt in der lehrstunde mehr die arbeit, die erarbeitung der stoffe und gesetze in den vordergrund, so hier die anwendung und verarbeitung, die Grube und sein der jugend wohlbekannter bearbeiter zu einem schönen genieszen zu machen meisterhaft verstanden haben. ist auch in der 7n auflage ungefähr ein drittel des frühern inhalts gefallen, so ist doch der geist Grubes gewahrt, der fortschritt der geographischen forschung zu seinem rechte gelangt, und hierin — in dem festhalten des einen gusses und dem verhüten der veraltung — bekundet sich am besten die schuldige pietät gegen den autor. als ausgezeichnetes mittel zur anregung eignen geographischen studiums im schüler können diese bilder und scenen zu den besten schätzen unserer jugendlitteratur gerechnet werden, und ebenso sind sie in didaktischer hinsicht zur belebung des unterrichts selbst recht gut verwendbar.

Roszwein. L. Gäbler.

(50.)

BRIEFE VON KARL DAV. ILGEN AN C. A. BÖTTIGER.

mitgeteilt von dr. Robert Boxberger.

(vgl. jahrgang 1884 s. 463 ff. 569 ff. 1885 s. 317 ff. 1886 s. 476 ff. 632 ff. 1889 s. 363 ff. 448 ff. 505 ff. 557 ff.)

Pforte, d. 7 dec. 1811.

Verehrtester freund.

Was für herliche sachen schicken Sie mir von zeit zu zeit! und was kann ich Ihnen dafür geben? nichts als den herzlichsten dank, und freundschaftlichsten händedruck. alles was ich noch in meinen verhältnissen geben kann, musz auf Ihren lieben Gustav aufgespart bleiben. vielleicht bin ich so glücklich, dasz ich an diesem einen zögling liefere, der das, was ich nicht schreiben kann, sehr gut ersetzt. schon habe ich die freude wiederholt erlebt, dasz Pfortaische zöglinge

beifallswürdige abhandlungen herausgegeben haben, Nitzsch, Wolf, Spitzner, Müller, Schwarz. ob ich den guten Gustav bis zu Michaelis 1812 in Groszenhayn lassen kann, steht sehr zu bezweifeln. auf ostern 1812 ist alles berechnet, das heiszt zwischen ostern und pfingsten, dasz er aufgenommen werden kann; aber auf michael. 1812 habe ich es nicht in meiner gewalt. sollte unterdessen sich noch etwas entwickeln, und sich irgend auf eine weise um diese zeit eine vacanz eröffnen, so werde ich es Ihnen, sobald ich nur kann, zu wissen thun, damit Sie Ihren lieben sohn in seinen bisherigen verhältnissen ungestört lassen. wäre es aber der fall, wie ich fürchten musz, dasz sich dergleichen vacanz auf michael. 1812 nicht hervorthäte, so würde ich Sie doch bitten müssen, auf ostern ihn der alten pflegemutter seines vaters zu übergeben, weil es sonst wohl gar anstand bis zu ostern 1813 haben müste. auf andere stellen bei den stadträten und domcapitel in Naumburg kann ich gar nicht mehr rechnen, und kann keinem freunde einen ersprieszlichen rat erteilen: denn was mit den expectantenstellen in Dresden im groszen geschieht, das geschieht bei den stadträten im kleinen. sehr viele haben förmliche expectantenregister angelegt. es thut mir öfters in der seele wehe, wenn ich zur erzielung der wünsche eines rechtschaffenen vaters, der mir einen sohn präsentiert von den schönsten und vielversprechendsten anlagen, nichts beitragen kann. diesen sommer hindurch bin ich bald tot gemacht worden, und noch jetzt musz ich ein fürchterliches bombardement aushalten. denn manche väter haben die gewohnheit sich vacanzlisten zu verschaffen, die natürlich von hier aus leicht erlangt werden können, und dann mit den anhaltungsschreiben so gleichsam die runde zu machen. wenn sie durch sind, dann wenden sie sich an mich, und verlangen, dasz ich ihnen stellen zuweisen soll. wie soll ich nun helfen? es thäte wirklich not, dasz ich dann und wann einen tot schlüge, damit plätze leer würden.

Dasz es Ihnen diesen vergangenen sommer recht wohl gegangen ist, konnte ich mir nicht nur denken, sondern habe es auch von mehreren bekannten wirklich gehört. und wie konnte es anders sein? ich habe noch niemand gekannt, der unbefriedigt von Wien zurückgekommen wäre, und nicht schöne tage daselbst gelebt zu haben gestanden hätte. besonders erinnere ich mich an einen jungen freund, der nebst einem sehr feinen wissenschaftlichen geschmacke, den ihm selbst der neid zugestehen muste, auch einen eben so feinen physischen von der freigebigen mutter natur empfangen hatte, und die seltene gabe besasz, dinge, die darauf beziehung haben, mit einer unglaublichen energie zu beschreiben, so dasz man jedes pastetchen und jeden pfannkuchen von dem anderen, als ob man wirklich genösse, distinguieren konnte. wenn dieser auf Wien kam, so wurde er ganz begeistert, und begeisterte zugleich andere. Sie scheinen zwar nur einseitig Wien genossen zu haben, ich weisz auch nicht, ob die kochkunst in den gegenwärtigen papiergeldreichen und silbergeldarmen zeiten noch so daselbst culminiert, wie ehedem, aber dafür ist Ihr genusz, wenn er ungeteilt war, auch um so gröszer und reiner gewesen. unendlich hat es mich gefreut, dasz in dieser kaiserstadt auch meiner wenigkeit erwähnt worden ist. der besuch von hrn. von Humboldt gehört zu den angenehmsten überraschungen in meinem ganzen leben. das schätzenswerteste dabei war, dasz er, nachdem er zu den erhabensten würden emporgestiegen war, doch immer noch die alten freundschaftlichen gesinnungen gegen mich beibehalten hatte.

Mir ist es diesen sommer schlecht gegangen. ich wollte eine kleine erholungsreise machen; aber ich bekam zu pfingsten einen bösen fusz, an welchem ich bis in die hundstage zubrachte. nun muste ich aushalten, und versäumnisse nachholen. unter der zeit fieng meine frau an zu kränkeln, und wurde endlich bedeutend krank. sie verfiel in ein

fatales nervenfieber, woran sie bis michael. und länger zubrachte. die erholung gieng äuszerst langsam. auch mein vater, der 77 jahre alt ist, hat dieses jahr die incommoditäten des alters mehr gefühlt, als vorher; er hat mitunter viel leiden ausgestanden.

Meine frau läszt sich Ihnen, Ihrer lieben frau, und Ihrer innigst verehrten frau mutter auf das angelegentlichste empfehlen, und in hinsicht der beiden letzten stimme auch ich mit ein, und wünsche besonders Ihrer guten pflegerin, wenn Sie von dem heillosen übel heimgesucht werden, freiheit von diesem feinde des menschlichen frohsinns. möge Sie der höchste mit Ihren sämtlich mir über alles teueren und schätzbaren angehörigen dieses jahr froh beschlieszen lassen.

Ihr

treuer D. Ilgen.

Mein Constantin hat sich dieses jahr in hinsicht seiner gesundheit am ritterlichsten unter uns allen gehalten. er musz fleiszig spazieren gehen, und sich stärken. ich will nicht, dasz er eine pflanze im treibhause werde. indessen musz er doch schon griechisch lernen. über das jahr, will es gott, soll er nach Donndorf. freuen wird er sich, wenn er seinen herrn pathen, den er jetzt nur dem namen nach kennt, und dem er sich ehrerbietigst empfiehlt, auf ostern, oder wenn es ist, von angesicht zu angesicht sieht.

An dem M. Beck haben wir gewis eine gute acquisition gemacht. er arbeitet mit lust und liebe und, wie es sich bald veroffenbaren wird, mit glücklichem erfolg.

Dasz der studios. Meinecke als einjähriger student als professor nach Stolzenheim gekommen, ist Ihnen wohl bekannt. es gehört gewis zu den seltenen fällen, dasz ein Pfortaischer zögling fast von selecta aus lehrer an einem gymnasio wird.

Verehrter freund.

Das interim aliquid fit ist schon oft mein trost gewesen; wir wollen auch jetzt unsere zuflucht dazu nehmen. kommt zeit, so kommt rat. es hat sich wirklich seit der zeit, dasz ich meinen brief hatte abgehen lassen, schon etwas gezeigt, das, wenn ich es vorher gewust hätte, Ihnen die auch mir höchst unangenehme verlegenheit, in welche ich Sie versetzt habe, erspart haben würde. sollte nun dieser auch nicht in erfüllung gehen, dasz gerade dieser abgang zu michaelis erfolgt, der sich vor kurzem bei mir gemeldet hat, so wird sich schon etwas anderes zeigen: denn interim aliquid fit. das gute mütterchen müssen wir schonen so viel, als wir können, und ich fühle mich um so stärker dazu verpflichtet, da es auch mein treues pflegemütterchen gewesen ist. ich wünschte daher, dasz es noch gar nichts davon erfahren hätte. ebenso wenig wollen wir dem eigensinnigen Kühn seinen circulus turbieren. denn ich hoffe, dasz er etwas gutes an Ihrem lieben Gustav liefern wird. der halbe kostgänger bleibt zur reserve, wenn alle stränge gerissen sind. ich hoffe aber, dasz es nicht nötig sein wird. vielleicht bezahlen Sie auch das königl. koststellengeld nicht lange (21 thlr. 21 gr. jährlich): denn Sie können darauf rechnen, dasz ich aufpassen werde, so viel ich kann, um eine andere stelle für Ihren Gustav wegzuschnappen. die koststelle ist nur der gewisheit wegen gut, weil man es mit den übrigen nicht in seiner gewalt hat. also nochmals, lieber freund, bitte ich Sie, dasz Sie und Ihre liebe gattin sich keine unruhe machen. überlassen Sie es mir nur ganz; ich will schon zwischen joh. und michael. trommeln, wann der koffer gepackt werden soll.

Das schicksal des hofrat Becker hat mich erschüttert. ich war der erste, der es in Pforte erfuhr, und zwar auf einem ganz ungewöhnlichen wege. die ursache bleibt aber im grunde immer noch ein geheimnis. mir wurde zuerst ein aufsatz in dem reichsanzeiger angeführt, gegen dessen auslegung in einer Berlinischen zeitschrift der verf. selbst



protestiert hat. es scheint aber doch noch etwas anderes zu sein. was Sie von Jena und Halle berühren, ist mir gänzlich unbekannt. in Göttingen aber ist etwas vorgefallen, was jeden Pförtner in schrecken gesetzt hat. ein zögling der hiesigen lehranstalt, ein sonst musterhafter guter mensch, namens Weger, hat am geburtstage des königs seine fenster illuminiert, und die worte in transparent gegeben: pater patriae vivat. von diesen worten haben einige buchstaben, welche das gegenteil sagen, eine andere illumination gehabt. dieses ist entdeckt worden, und er den folgenden tag nach Cassel abgeführt worden. die akademie hat sich für ihn verwendet, aber es hat alles nichts geholfen. indessen hofft man doch, dasz ihn der könig begnadigen werde. er ist aus Eisleben gebürtig, und besitzt ein sehr groszes vermögen, ist dessen auch schon mächtig.

Möge der himmel bei dem jahreswechsel Ihnen beiderseits eine feste und dauerhafte gesundheit verleihen. die meinigen, mutter und sohn, empfehlen sich Ihnen und Ihrer teuersten gattin nebst Ihrer verehrungswürdigen frau mutter auf das herzlichste, ich aber bin unwandelbar

Ihr

treuer freund

Pforte, d. 19 dec. 1811. D. Ilgen.

Innigst verehrter freund.

Der obermeister und oberpriester der Hygiea, Hedenus, wird wohl recht haben. ich würde dieses ihm selbst schreiben, wenn ich hoffen könnte, dasz ihn mein brief treffen würde. aber er hat mir selbst geschrieben, dasz er um den 5 oder 6 april herum, wenn keine hindernisse einträten, in Pforte sein würde, und Ihr lieber brief versichert mir dasselbe, daher musz ich annehmen, dasz, wenn er reisen kann, er bei der ankunft meines schreibens schon abgereist ist. sollte er aber verhindert worden sein, so bitte ich Sie, teuerster freund, ihm den inhalt dieses gefälligst mitzuteilen. nachdem meine vorigen zeilen an Sie abgegangen waren (es war am Donnerstage), fiengen die umstände bei meiner frau an sich zu verändern. am freitag (31 Mart.) zeigte sich mehr erhöhung und geschwulst an dem ligamento puerpartiano, als vorher, und der schmerz war etwas heftiger. in dem schenkel war fast gar kein schmerz. der D. Uhlich hatte geäuszert, es würde eine eitersammlung werden, und das hervorkommen, was der hr. hofrat Hedenus mir beschrieben hatte. meine frau war durch diese äuszerung in schrecken geraten. ein groszes glück war es für mich, dasz ich das ausführliche schreiben des hrn. hofrat hatte, und mich dadurch im stande sahe, sie zu beruhigen. der chirurgus Kottner wollte indessen nicht einstimmen. ich konnte an diesem unruhigen tage, da ihrer 7 recipiert wurden, keinen von beiden sprechen, und muste mich blosz mit der relation meiner frau begnügen. gestern (1 april) gieng es nicht besser. die geschwulst blieb an der stelle, und abends klagte meine frau über wütende schmerzen im schenkel, die sich bis in die wade erstreckten. so eben war der D. Uhlich und der chir. Kottner da, und lieszen mich rufen. beide stimmten darin überein, dasz fluctuationen bemerkbar wären, und dasz eine öffnung geschehen müste; ich möchte daher gleich einen expressen an den hofrat Starcken lassen abgehen, und es ihm zu wissen thun, und ihn zugleich ersuchen, dasz er so bald, als möglich, kommen möchte. in das letztere stimmte ich um so mehr ein, je nachdrücklicher der hr. hofrat Hedenus mir geschrieben hatte, dasz die öffnung ja nicht aufgeschoben werden dürfte. der bote ist diesen augenblick abgefertigt, und ich hoffe dasz morgen, oder höchstens übermorgen der hofrat Starck da sein wird. vielleicht sendet gott auf diese weise mir schnellere hilfe. es scheint, als ob die etwas zugenommene kraft der natur, unterstützt von der besseren witterung, das erst habe hervorbringen können, was der prophetische geist des hrn. hofrat

Hedenus schon als gewis vorhanden sahe. wie sehr fühle ich mich diesem auszerordentlichen manne verbunden, dasz er mich auf diese erscheinung so vorbereitet und mich au fait gesetzt hat. denn ob ich gleich nicht ohne sorgen sein kann, so bin ich doch gefaszt, und kann mich damit trösten, dasz diese operation sehr oft gelungen, sehr oft wiedergenesung gebracht. ich wiederhole also, liebster freund, meine bitte, dasz Sie, wenn der hr. hofrat Hedenus nicht hat reisen können, ihm vorläufig dieses nebst meiner herzlichsten und dankvollsten empfehlung bekannt zu machen die güte haben. ist er abgereist, so wird er hier durch den augenschein sich von der erfüllung seines prophetischen wortes überzeugen. kommt er nicht, und die sache ist vorüber, so erhält er nach d. 5 oder 6 april von mir eine vollständige relation.

Gestern war ganz Naumburg voll, Napoleon sei von dem marschall Ney erstochen. der kaufmann Niedner, der von Frankfurt gekommen, soll es mitgebracht haben.

Herzliche grüsze an Ihre fr. gemahlin.

Ewig Ihr

Pforte, d. 2 april 1812 treuer freund
um 10 uhr. D. Ilgen.

Verehrtester freund.

Eine menge höchst unangenehmer und verdrüszlicher abhaltungen nötigten mich mein armes bekümmertes weib mit meinem einzigen unglücklichen kinde in der schnelligkeit, in welcher der entschlusz zur reise gefaszt und ausgeführt wurde, ohne einen brief an meinen alten freund abgehen zu lassen; kaum dasz es mir möglich war, nur ein paar zeilen an den mann, von welchem wir einzig und allein trost und hilfe erwarten, an den hrn. leibchirurgus Hedenus, zu stande zu bringen. ich war indessen in dieser hinsicht nicht ängstlich, weil ich Sie kenne, und weisz, dasz eine freundschaftliche aufnahme nicht erst durch einen brief bewirkt zu werden braucht, sondern bei gesinnungen, wie die Ihrigen sich mir erwiesen haben, von selbst erfolgt. der grosze, und in der that unersetzliche verlust, den Sie durch den tod Ihrer unvergeszlichen mutter erlitten haben, war mir schon bekannt, ehe ich noch Ihren freundschaftlichen brief erhielt; und schon hatte ich und meine frau, die die vollendete niemals anders als mit der grösten ehrfurcht und mit wahrer tochterliebe erwähnte, den schmerz und die trauer, in welche Sie mit Ihrer teuern gattin versetzt worden sind, mit teilnehmendem herzen mitempfunden. auch das war uns nicht unbekannt geblieben, dasz Sie nicht so glücklich gewesen waren, durch einen händedruck der scheidenden noch das letzte zeichen ewiger dankbarkeit für die zärtliche sorge und pflege, die Ihnen nicht nur als kind, sondern, wie Sie selbst sagen, auch als mann von ihr widerfahren ist, zu geben, und einen trennungskusz auf ihre erblassenden lippen zu drücken. mir ist dieser umstand um so beklagenswerter, weil ich mir denken kann, wie sehr das gute mutterherz sich nach Ihnen gesehnt, und wie tief es das empfunden haben musz, dasz ihm nicht vergönnt war, dem geliebten sohne, dem sohne, der ihre freude, und im eigentlichsten sinne ihr leben war, das letzte segenvolle lebewohl zu sagen. auch ich werde, so lange mir die augen offen stehen, die gute nicht vergessen, sondern mit innigster dankbarkeit ihr andenken wiederholen. sie ist auch mir eine gute pflegemutter gewesen, und zwar zwei mal; das erste mal in Weimar, als meine frau bei Ihnen krank wurde, und unter der pflege Ihrer vortrefflichen gemahlin und Ihrer zärtlichen mutter, und unter der cura des umsichtsvollen Hunnius, der so vielen, denen er half, in die ewigkeit vorangehen muste, so leicht wieder genas; und das andere mal, als ich ganze 5 wochen lang Ihr halber haus- und tischgenosse war. wir wollen also zusammen der unvergeszlichen nachrufen: have, anima candida, sit tibi terra levis.



Dasz Ihr älterer lieber sohn in Wien in ein so ansehnliches haus gekommen ist, freut mich unendlich. hier hat er gelegenheit, die welt im groszen zu beobachten, und sich kenntnisse in hinsicht der künste einzusammeln, die sonst in hofmeisterverhältnissen schwer zu erlangen sind.

Ihr Gustav kann auf michael. nach Pforte kommen, er kommt bonis avibus, und für seinen platz ist gesorgt. einen vater soll er an mir, eine mutter an meiner frau finden. vorbereitet wird er gewis sein. denn der rector Kühn ist darinnen ein geschickter mann.

Für die musengeschenke, welche Sie mir wiederholt gemacht haben, empfangen Sie meinen herzlichsten dank. das erste, welches von Ihrer eignen muse ist, auf Reinhards geburtstag, habe ich nach Ihrer verordnung ausgeteilt. mögen Sie nur recht viel mal den natalis dieses wirklich groszen und verehrungswürdigen mannes begrüszen können! die nachrichten, welche ich von Ihnen und auch aus anderen quellen habe, sind nichts weniger als beruhigend für mich. ich verehre diesen mann bis an den letzten lebenshauch. ah! te meae si partem animae rapit maturior vis, quid agat altera, nec viva nec superstes integra?

Das werk des herrn bar. v. Sena (beiläufig erinnert, dasz mein geburtsort Sena heiszt) macht mir wahres vergnügen. dieser mann musz den Tacitus fleiszig gelesen haben, und einen geist besitzen, der mit dem des Tacitus ähnlichkeit hat. gut ist es aber, dasz ein register der alten namen angehängt ist, sonst dürfte wohl mancher leser haesitieren.

Seit dem examen habe ich noch nicht zu mir selbst kommen können. einige unnütze mitglieder haben mir alle zeit geraubt, und sie sind noch nicht fort. in dieser hinsicht habe ich ein klägliches los, dasz ich von dem willen eines untauglichen menschen abhänge. ein einziger taugenichts kann mir die stunden, welche zu den rectoratsgeschäften, zum briefwechsel, zur fertigung der tabellen, zu den rechnungen und dergl. bestimmt sind, auf viele wochen rauben, so dasz ich alles andere hinten ansetzen musz. hernach weisz ich nicht, wie ich das andere, welches doch seinen fortgang haben musz, nachbringen soll. was aber das schlimmste ist, ich erhalte für die vielen arbeiten und bemühungen am ende den abscheulichsten dank. wenig väter räumen ein, dasz ihre söhne nichts taugen, und dasz die schuld an ihnen liegt, oder an der frühesten erziehung. in der constitution liesz sich bald sagen, dasz man den vätern, deren söhne sich nicht zum studieren eigneten, den rat geben möchte, sie in zeiten hinweg zu nehmen; aber die ausführung ist gar schwer.

Auf ostern 1813 soll, wenn gott will, mein Constantin nach Donndorf wandern. der hr. B. v. Wertbern hat mir eine stelle versprochen, und der rector M. Kraft ist mein alter freund. ich habe das institut sehr lieb. alle zöglinge, welche von dorther nach Pforte kommen, sind gut vorbereitet, nach alter art. was ich darunter verstehe, werden Sie erraten.

Ihrer frau gemahlin, der ich mich herzlichst zu empfehlen bitte, möge auf der reise nach Töplitz Salus conservatrix die gewisse begleiterin sein.

Leben Sie wohl und behalten Sie lieb

Ihren

unwandelbaren freund

D. Ilgen.

Pforte, d. 24 mai 1812.

INHALTSVERZEICHNIS.



NAMENSVERZEICHNIS

DER AN DIESEM BANDE BETEILIGTEN MITARBEITER.

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

Herausgegeben unter der verantwortlichen Redaction

von

Dr. Alfred Fleckeisen und Dr. Hermann Masius
Professor in Dresden Professor in Leipzig.

Einhundertundneununddreiszigster und einhundert-undvierzigster Band.

Zwölftes Heft.



Leipzig,
Druck und Verlag von B. G. Teubner.
1889.

INHALT

VON DES EINHUNDERTUNDNEUNUNDDREISZIGSTEN
UND EINHUNDERTUNDVIERZIGSTEN BANDES
ZWÖLFTEM HEFT.

ERSTE ABTEILUNG (139R BAND).

ZWEITE ABTEILUNG (140ᴮ BAND).


UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 03049 4465